

TRABAJO FIN DE GRADO

**El texto desde una visión
integradora. Una propuesta
didáctica para 3º de Educación
Primaria.**

Alumna: Rocío Lobato Fernández

Tutor: Hugo Heredia Ponce

Facultad de Ciencias de la Educación

Grado en Educación Primaria

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	2
2.1 Competencia comunicativa	2
2.2 Didáctica del texto.....	6
2.2.1 Didáctica de la gramática	8
2.2.2 Didáctica del léxico.	11
2.2.3 Didáctica de la ortografía.	13
2.3 Didáctica del libro de texto en Educación Primaria.	19
3. JUSTIFICACIÓN	22
4. CONTEXTO	23
4.1 Centro.....	24
4.2 Aula.....	24
4.2.1 Distribución.....	25
4.2.2 Currículum	25
5. METODOLOGÍA	27
5.1 Método	27
5.2 Objetivos de la investigación	28
5.3 Muestra.....	28
5.4 Instrumento	29
6. ANÁLISIS Y PROPUESTA.....	31
6.1 Fase preparatoria	31
6.1.1 Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario.....	31
6.1.2 Análisis del libro de texto.....	36
6.2 Trabajo de campo	38
6.3 Fase analítica.....	39
6.4 Fase informativa.....	40
7. CONCLUSIÓN	41
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
9. ANEXOS.....	46

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado pertenece a la línea de la Didáctica del texto en la enseñanza de la lengua en Educación Primaria. Lo que se pretende con este trabajo es llegar a conocer qué saben los discentes sobre las diferentes tipologías textuales y si a su vez, en el libro de texto se trabajan de forma adecuada.

El objetivo principal radica en indagar sobre los conocimientos y del mismo modo, descubrir cómo trabajan los alumnos los diferentes tipos de textos para plantear una propuesta de intervención más significativa partiendo de las carencias que se presenten.

Por consiguiente, se desarrolló a través de un estudio de caso. Además, como instrumento empleado, utilizamos un cuestionario, en el que se presentan cinco tipologías textuales y los alumnos deben identificarlas. De este modo, conoceremos sus concepciones previas en cuanto al tema.

A raíz de los resultados obtenidos en el cuestionario y tomando en consideración una lista de verificación, se analizan los aspectos del libro de texto que toman de referencia en el aula para analizar si la presencia del contenido es óptima o deficiente.

Finalmente, una vez que hemos analizado el libro de texto, se plantea un análisis de los resultados y para terminar, una propuesta de intervención final en la que se pretende dar solución a las insuficiencias observadas, es decir, trabajar una tipología textual de forma conectada con los otros niveles de la lengua.

1. INTRODUCCIÓN

El área de Lengua Castellana y Literatura es una asignatura troncal del currículo de Educación Primaria. Por ello, tiene mucho peso en la escuela y en ella, se trabajan contenidos muy importantes para el desarrollo de los alumnos en la vida diaria.

Si la lengua es el soporte de todas las materias del Currículo Escolar, la Didáctica de la Lengua en el proceso enseñanza/aprendizaje (transmisión de conocimientos y creación de situaciones estimulantes) ha de ser un componente esencial en la formación del profesorado. Ya basta con “saber” lengua sino reconocer la importancia retroalimenticia del proceso emisión-recepción del conocimiento lingüístico, entroncado en lo que conocemos como relaciones de comunicación y que afecta al modelo enseñanza/aprendizaje, donde el alumno no es, y no puede ser, un sujeto paciente. (Prado, 2004, p. 21)

Tal y como acabamos de mencionar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, el alumno no debe adoptar un comportamiento pasivo, sino que su implicación debe ser activa y participativa.

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se divide en siete puntos clave para poder abordar este tema: fundamentación teórica, justificación, contexto, metodología, análisis y propuesta y finalmente, conclusiones.

Se comienza realizando una fundamentación teórica basada en una revisión bibliográfica del mismo. Podemos destacar que aborda seis puntos esenciales. El primero de ellos, empieza tratando la importancia de la competencia comunicativa, debido a que es un aspecto primordial que deben desarrollar los estudiantes para poder adecuarse a una situación comunicativa dependiendo de su contexto. Seguidamente, trataremos la didáctica del texto en cuestión en la que abordaremos cómo se trabajan las distintas tipologías textuales en Educación Primaria. Además, dividiremos dicho apartado en otros tres subapartados en los que trataremos la didáctica del léxico, de la gramática y de la ortografía. Dichos puntos son claves para el desarrollo de la ya mencionada competencia comunicativa. Es por ello, por lo que abordaremos cuál es la procedencia de dichos términos, a qué nos referimos y cómo podemos tratarlo en dicha etapa educativa. Finalmente y para terminar con la fundamentación teórica, comentaremos cómo suelen ser los libros de texto en Educación Primaria. Esta herramienta resulta de especial interés en las aulas ya que los docentes lo utilizan en mayor medida para sus clases.

Posteriormente, se muestra una justificación en la que trataremos la importancia del tema en cuestión, por qué se considera de especial importancia y qué propuesta vamos a llevar a cabo.

Por otro lado, en cuanto al contexto, explicitaremos en dicho apartado los destinatarios de la propuesta, el centro, el aula y cómo se aborda dicho tema en el currículo oficial de Educación Primaria.

Por consiguiente, señalamos que antes de comenzar concretando la propuesta que llevaremos a cabo, se expone la metodología que emplearemos para abordar el trabajo completo. En ella se incluye el objetivo de la investigación, la muestra y el instrumento que utilizaremos.

Toda esta fundamentación teórica está respaldada por ideas y argumentos de varios autores y servirá para el análisis y la posterior propuesta de intervención de este trabajo. Se trata de un trabajo de campo en el que diseñaremos una unidad con la finalidad de trabajar las tipologías textuales de forma significativa. Debido a que previamente realizamos un cuestionario a los alumnos para conocer sus concepciones previas en torno al tema, trataremos en nuestra propuesta el texto que más dificultad presentó en los estudiantes. Además del trabajo de campo, también tendrá lugar una fase analítica en la que realizaremos una entrevista a la tutora del aula para conocer su opinión respecto a la propuesta planteada. Finalmente, destacamos que también tiene lugar una fase informativa en la que defenderemos el trabajo en el tribunal de TFG y tendremos la oportunidad de dar a conocer la temática a la comunidad educativa.

Por último, concluiremos el TFG con una reflexión en cuanto al trabajo realizado y sobretodo, describir cómo ha servido de especial interés para el desarrollo personal en cuánto a la formación como docente.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado vamos a tratar los aspectos teóricos que fundamentan la importancia que adquiere la realización de este trabajo centrado en la didáctica del texto en la enseñanza de la lengua en Educación Primaria. Este trabajo tiene como punto de interés la didáctica del texto a la hora de llevar a cabo la enseñanza de la lengua, por lo que se desglosan en los siguientes apartados que se tratarán con más detenimiento a continuación: competencia comunicativa, didáctica del texto, didáctica de la gramática, didáctica del léxico, didáctica de la ortografía y finalmente, didáctica del libro de texto en Educación Primaria.

2.1 Competencia comunicativa

“En 1972 surge un nuevo término que supondrá una renovación en los planteamientos metodológicos llevados a cabo hasta ese momento. Hablamos del concepto de competencia comunicativa” (Romero et al., 2020, p.119).

Dicho concepto cambiará la metodología llevada a cabo hasta entonces en las aulas tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas. A rasgos generales, la oralidad ha sido un aspecto que ha tenido poca presencia en las aulas y por lo tanto, se trabajaba en escasas ocasiones. No obstante, si se producía, tenía lugar exclusivamente en áreas como Lengua, dejando a un lado en este sentido, el trabajo en aquellas materias procedentes de áreas no lingüísticas. En la escuela tradicional el alumnado adoptaba un rol completamente pasivo en el que recibía información por parte del docente, el cual se tomaba como único transmisor de conocimiento. Así pues, los docentes realizaban ejercicios mecánicos y de forma memorística sin oportunidad de reflexionar por ellos

mismos. A esto nos referimos cuando hablamos de que la oralidad no es un aspecto que haya estado siempre presente en las aulas. Por el contrario, podemos destacar que para cambiarlo, sería conveniente realizar debates, puestas en común, cuestionarios, entrevistas, etc., en los que los niños se encuentren en una situación comunicativa real y por lo tanto, trabajar la oralidad de forma contextualizada.

En el ámbito escolar y en la función esencial que realiza el docente, no basta con un adecuado conocimiento de las ciencias que imparte, también es imprescindible el dominio científicamente fundamentado de la comunicación, que consiste en la apropiación de una adecuada competencia comunicativa en un espectro que va desde una eficiente comunicación en el entorno áulico como en otros espacios de actuación pedagógica. (Pérez, 2017, p. 395)

En este sentido, tal y como afirma Díaz (1994, p.25) “Se llama situación comunicativa al conjunto de circunstancias en medio de las que se desarrollan los actos de comunicación oral o escrita”.

Bien es verdad que las situaciones comunicativas pueden darse de forma oral o escrita, sin embargo, la escritura siempre ha estado más presente que la oralidad en las aulas. De acuerdo con esta idea y como hemos mencionado anteriormente, sería conveniente que dicho aspecto no tan presente, se tratara tanto en AL como en las ANL para que su adquisición y dominio se lleve a cabo de una forma más significativa.

No obstante y volviendo a señalar la importancia de no recaer todo el peso de la enseñanza de la lengua en la escritura, podemos resaltar que dominar las distintas reglas que rigen nuestra lengua materna no nos hace ser competentes de la misma debido a que no se adapta a ninguna situación comunicativa.

De manera análoga, se puede destacar que tras la incorporación del término “competencia comunicativa”, esa perspectiva cambia debido a que dominar la propia lengua materna implica saber aplicar las reglas interiorizadas según el contexto/situación en el que nos encontremos.

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1972, p.1).

En este sentido, podríamos destacar que este concepto no trata únicamente el manejo e interiorización de normas y reglas de una lengua, sino la capacidad de saber cómo aplicar esa teoría a situaciones o contextos que puedan presentarse en la vida cotidiana.

Si la competencia comunicativa abarca los conocimientos que toda persona necesita para construir mensajes de forma apropiada a la situación comunicativa, será imprescindible contar con el manejo del sistema de regla de cualquier

lengua. Esto no supone, evidentemente, una vuelta a postulados ya superados donde solo se hablaba de la importancia de la descripción sistemática de los hechos lingüísticos. Muy al contrario: Se trata de aunar bajo la expresión de competencia comunicativa tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla adecuadamente en un acontecimiento comunicativo. (Jiménez et. al., 2019, p.159)

Se refuerza la idea tal y como afirma Hymes (1972, p.2) “Competencia Comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica”.

Asimismo, la competencia comunicativa trata de reflejar la capacidad de una persona para comunicarse e interactuar con otros individuos a través del lenguaje. La comunicación se puede apreciar en cualquier ámbito, hasta incluso con nosotros mismos a través de los pensamientos o de las palabras u expresiones que decimos en voz alta. En este sentido, por medio de la observación del lenguaje no verbal, es posible inferir emociones o mensajes que una persona pretenda transmitir.

A este respecto Díaz (1994, p.26) “Podemos decir que la comprensión lingüística depende tanto de las intenciones comunicativas que tengan los hablantes como del propio contexto o de la propia situación comunicativa con todas sus circunstancias”. Por lo tanto, podemos resaltar que en numerosas ocasiones a través de gestos o expresiones somos capaces de transmitir información sin ni siquiera hacer uso del habla.

La estructura de una expresión, de cualquier expresión, es insuficiente para explicar toda la carga informativa que transmite un emisor. Para conocer las verdaderas intenciones de los hablantes hay que interrelacionar diversos factores contextuales: tener información anterior sobre el contenido de que se trate o sobre la persona que hable, observar directamente a la persona mientras habla y/o, también, presuponer sus intenciones. (Díaz, 1994, p.26)

Por consiguiente y siguiendo la idea anterior, teniendo en cuenta que la comunicación no solo se produce oralmente, podemos destacar la esencialidad de desarrollar las destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir). Dichas destrezas son esenciales para que el proceso de comunicación se lleve a cabo.

El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o como receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito (Cassany et al., 1994, p.87)

Asimismo, esas cuatro formas distintas se destacan las microhabilidades mencionadas con anterioridad: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas destrezas deben dominarse para que el acto comunicativo se lleve a cabo con eficacia en cualquier entorno en el que se plantee.

No deberá perderse nunca de vista el carácter funcional, instrumental y epistémico de una lengua escrita, trabajando en situaciones reales de uso del lenguaje; al tiempo que se realizara una didáctica específica de las microhabilidades que permitan el progreso en los usos de la lectura y de la escritura, fundamentalmente de la comprensión lectora y de la producción discursiva o expresiva del texto escrito. (Margelí, 1994, p.75).

Como hemos mencionado, el acto comunicativo no solo se produce oralmente, sino que se puede desarrollar, por ejemplo, mediante la interpretación de gestos no verbales a través de la comprensión lectora mediante un texto, etc. Igualmente, para que el proceso comunicativo sea óptimo no solo basta conocer un gran número de reglas ortográficas, sino que deben existir un transmisor de la información y un receptor, los cuales deben manejar el dominio de las cuatro habilidades mencionadas con anterioridad.

Así pues, deberá favorecerse ya en la escuela, en relación a la escritura, no solo la perfección ortográfica o la limpieza formal, sino la calidad discursiva, la coherencia y la cohesión, el desarrollo de todas las “microhabilidades” en definitiva, y también la reflexión y la creatividad del pensamiento. (Margelí, 1994, p.80).

Por otro lado, a consecuencia del contexto en el que nos encontramos deberemos adoptar un determinado comportamiento. No es lo mismo establecer una conversación con un amigo íntimo que con el rector de la Universidad. A esto es a lo que atiende la competencia comunicativa, además de proporcionar un dominio de nuestra lengua, nos enseña a cuándo y cómo usarla según la situación planteada.

Del mismo modo, a los docentes afecta en gran medida este aspecto. Debemos tener en cuenta que no podemos hablar ni usar el mismo léxico con los alumnos que con el director del centro educativo. Por lo tanto, no sería apropiado usar tecnicismos ni un vocabulario muy culto ya que la comprensión sería nula y por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se llevaría a cabo de forma eficaz. Para ello, los docentes deben presentar un buen dominio de la lengua y por lo tanto, es esencial que desarrollen una óptima competencia comunicativa. En este sentido, tal y como afirma Gràcia et al., (2020, p. 116) “La competencia comunicativa de los maestros es crucial para la creación de ambientes ricos que ayuden a los alumnos a aprender los contenidos del currículo de una manera constructiva y a desarrollar su lenguaje”.

Para finalizar, podemos concluir resaltando que:

La noción de COMPETENCIA COMUNICATIVA trasciende la de competencia lingüística, pues para comunicarnos de manera eficaz necesitamos conocimientos verbales y no verbales (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, etc.). (Hymes, 1972, p.8).

2.2 Didáctica del texto.

Uno de los principios en que se asienta la competencia en comunicación lingüística es la capacidad para comprender y producir textos en diferentes situaciones, con intenciones distintas, lo que configura géneros discursivos también disímiles. Con base en este principio, se puede afirmar que cada texto tiene “su propia gramática”, entendiendo por tal los fenómenos lingüísticos propios o característicos de cada tipo de texto. (Angulo & Bravo, 2010, p.74).

En primer lugar, podemos destacar que cada tipología textual tiene sus características individuales y por lo tanto, debemos trabajarlas con el alumnado antes de dar comienzo a la composición de un texto escrito. Previamente, los discentes deben diferenciar a qué tipo de texto nos referimos, qué características tiene y cómo podemos realizar su producción.

La enseñanza de las lenguas -al igual que ocurría con la educación literaria- sigue siendo una de las tareas más difíciles del docente y el reto de la nueva educación. Por lo tanto, la educación lingüística está siendo analizada e investigada por numerosos autores que se plantean cómo se enseñan o cuáles son las dificultades que tiene el alumnado. (Ponce, 2015, p.154)

Con respecto a ello, aunque la enseñanza de las lenguas sigue siendo un proceso complejo, debemos tratar de conocer qué errores cometen los alumnos con mayor frecuencia para partir de ellos y tomarlos como oportunidades de aprendizaje. No obstante, a la hora de producir un texto, no es buena idea dejarles una autonomía total a los niños ya que las producciones no saldrán del todo favorables. La producción de un texto debe pasar por una serie de fases en las que el niño organice sus ideas, establezca una planificación, identificación, indagación y trabajo personal para poder finalmente, escribir un escrito lógico donde predomine la coherencia y cohesión.

Tabla 1: Fases para una gramática pedagógica desde la didáctica del texto.

FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Exploración	Introducción del concepto	Estructuración	Aplicación
▼	▼	▼	▼
Comprender la tipología textual	Generalizar y delimitar la tipología textual	Practicar desde actividades lingüísticas	Producir la tipología textual
Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación
Funcionalidad y uso del texto	Conceptualización del tipo de texto	Reflexión y ejercicios de niveles gramaticales (léxico, morfológico y sintáctico) y ortográfico	Producción pautada
Delimitación de la estructura de la tipología textual	Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía		Producción contextualizada

Fuente: Romero et al., (2020, p.127).

Con relación a la tabla plasmada anteriormente, podemos observar que hasta la producción de un texto los alumnos deben pasar por varias fases. Esas fases podrían

clasificarse en: exploración, introducción del concepto, estructuración y aplicación (Romero et al., 2020, p. 126). Lo primero y más importante sería conocer y dominar las diferentes tipologías para lograr su identificación. Seguidamente y una vez que conocemos a qué tipología nos enfrentamos, debemos establecer y delimitar las características que posea a través de una comparación de modelos donde se podrá apreciar en mayor medida dichas diferencias. A continuación, se realizarán ejercicios que nos ayuden a asentar los conocimientos sobre la tipología establecida. Finalmente y una vez realizado todos los pasos anteriores, será cuando realizaremos la producción del escrito. No obstante, la producción en primer lugar será, tal y como aparece en la tabla, pautada y contextualizada para que los alumnos tengan una guía y no lo realicen por sí solos dando lugar a mayor cantidad de errores.

De esta forma estaremos contemplando una enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo en el que se integren las cuatro destrezas lingüísticas para mejorar del comportamiento lingüístico desde un aprendizaje compartido y activo de los estudiantes en el aula. (Romero et al., 2020, p. 127)

Tabla 2: Proceso didáctico e integración de destrezas.

Fases	Pautas de actuación y dinámicas	Destreza desarrollada
FASE I	Conceptualización del tipo de texto: Debate en gran grupo partiendo de preguntas dirigidas	comprensión escrita comprensión y expresión orales interacción mediación oral
	Delimitación de la estructura de la tipología textual: Actividades exploratorias para el análisis de modelos textuales y creación de una taxonomía	comprensión escrita interacción mediación oral
FASE II	Conceptualización del tipo de texto: Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía mediante equipos de aprendizaje	comprensión escrita interacción mediación oral
FASE III	Prácticas de actividades lingüísticas: Actividades individuales y grupales referidas al léxico, la frase, la ortografía y la estructura del textual	comprensión y expresión escritas interacción oral mediación oral
FASE IV	Producción de la tipología textual: Creación de textos pautados y de producción contextualizada a partir de situaciones generadas	expresión escritas interacción oral mediación oral

Fuente: Romero et al., (2020, p.127).

Como se puede observar en la tabla número 2, a la hora de producir un texto pasando por las diferentes fases que se establecen, se desarrollan varias destrezas como: comprensión escrita, comprensión y expresión oral, interacción, mediación oral, comprensión y expresión escrita, interacción oral, expresión escrita...

Todo texto es particular, es la obra de un individuo o de un colectivo en un momento dado. Ahora bien, el acto de redacción, construcción de sentido, se inscribe en una época, en una cultura, se escribe en una lengua y de acuerdo con una intención particular. (Dolz-Mestre & Gagnon, 2010, p.500)

En cierto modo, aunque todo texto que escribimos sea algo particular y personal, debemos cuidar aspectos que ayuden al lector al que se destine a llevar a cabo una lectura cómoda. Nos referimos a aspectos como por ejemplo, la presentación, cuidar la tipografía, establecer signos de puntuación que ayuden a no perder el hilo conductor del texto, utilización de conectores para dar lugar a un escrito cohesionado y fácil de seguir, etc. A este respecto Peña (2010, p.7) señala que “Para que un texto resulte coherente, los distintos apartados, párrafos y oraciones deben estar conectados. La falta de estos elementos de relación es uno de los principales problemas que se encuentran en los textos de los escritores principiantes”.

Uno de los aspectos críticos del aprendizaje de la escritura es el dominio de la coherencia textual que, siguiendo a Charolles, es el principio mediante el cual interpretamos el discurso y la condición fundamental para que los textos logren su propósito comunicativo. A pesar de su importancia, la coherencia es raramente enseñada de manera explícita y sistemática en la escuela lo cual puede explicar, al menos en parte, los bajos resultados que obtienen los estudiantes en esta área. (Correa & Meneses, 2018, p.23)

A modo de conclusión, podríamos resaltar que para que un alumno logre producir un buen escrito, debe pasar por un proceso previo para el desarrollo de destrezas e interiorización de contenido. Una vez que el discente está preparado para comenzar a escribir, debe tener en cuenta aspectos como los mencionados anteriormente para lograr un texto que siga un orden lógico. Finalmente, la revisión después de la escritura siempre resulta de gran interés ya que se identifican pequeños fallos y aún nos encontramos en posición de poder ponerles solución.

2.2.1 Didáctica de la gramática

Por enfoque gramatical se entiende la aplicación de un modelo explicativo estructuralista en la educación lingüística, centrado en la descripción y explicación del funcionamiento interno del sistema gramatical de la lengua, pero sin dejar totalmente al margen el aspecto normativo asociado a la gramática tradicional. (Romero et al., 2020, p.119).

En este sentido, la aplicación de metodologías pertenecientes a un sistema de enseñanza tradicional a la hora de enseñar gramática en la escuela, ha dado lugar a pensar si era útil y por lo tanto, dicho término adquirió cierto descrédito. Del mismo modo, tal y como afirma Romero et. al., (2020, p.118) “El desprestigio de la enseñanza de la gramática vino motivado por una inadecuada aplicación en las aulas de los paradigmas metodológicos tradicionales y estructuralistas que se sucedieron en el tiempo durante el siglo pasado”.

No obstante, hoy en día podemos ver cómo en algunas ocasiones esas metodologías tradicionales han dejado de tener el valor principal en las aulas y por lo tanto, se adoptan recursos que hacen partícipe al alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, no en la mayoría de casos podemos observar dicho aspecto.

La realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis). (Rodríguez, 2012, p.89).

Igualmente y como hemos mencionado anteriormente, debemos fomentar un clima de aula en el que los alumnos sean los encargados de formar su propio conocimiento a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y lúdico. En el caso de la enseñanza de la gramática, no debe basarse en la interiorización de normas gramaticales que se aprenden sin saber utilizarla en un contexto. Por lo tanto, debe entenderse como aspectos que nos ayudaran a mejorar el uso de la lengua materna u otras lenguas diferentes a ella.

Esta gramática natural no puede ser presentada y tratada en clase con instrumentos que impidan acceder a lo esencial de su funcionamiento (crear e interpretar del modo más eficaz posible un significado intencional para cada situación comunicativa). No caben en este contexto etiquetas como las de “correcto” o “incorrecto”, que desvirtúan, por su carácter dicotómico, la visión del funcionamiento real de la gramática: el que en ella todo sea cuestión de grado y dirección. Esta circunstancia tiene importantes consecuencias pedagógicas. (García et al., 2013, p.5).

De acuerdo con la idea marcada anteriormente, podemos señalar que la enseñanza de la gramática debe aplicarse a un contexto, ya que los ciudadanos usaremos la lengua para comunicarnos en las diferentes situaciones comunicativas que se nos planteen en nuestra vida diaria.

La comprensión de la enseñanza tiene su concreción en la enseñanza de la lengua en el desarrollo de aprendizajes reflexivos donde los estudiantes construyan el conocimiento y lo pongan al servicio del desarrollo de nuevas prácticas letradas en diversas situaciones comunicativas. Dicho postulado nos conduce a replantear la planificación de la enseñanza de la lengua para que la gramática no se convierta en el propio objeto de conocimiento, es decir, para que la enseñanza de una gramática escolar no se centre en el sistema de la lengua en sí mismo, sino en las aportaciones que ofrece para su reflexión y uso desde enfoques comunicativos (Romero et al., 2020, p.118).

Agrupamos bajo la denominación enfoques comunicativos, un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos (enseñanza escolar de lengua materna, de lenguas segundas, ambientales o extranjeras; enseñanza para adultos en currículums no reglados, etc.) (Cassany, 1999, p.1).

A través de los enfoques comunicativos, los alumnos aprenderán la lengua de tal forma que sean capaces de aplicarlas a contextos de comunicación reales. A este respecto

Romero et. al., (2020, p.118) señala que “posibilitará un conjunto de estrategias de aprendizajes que requerirá una serie de enfoques metodológicos y procesos cognitivos para acceder, construir y manipular un conocimiento que, posteriormente, deberá ser activado en diferentes situaciones comunicativas”. Por lo tanto, en esta tabla mostraremos a través de qué enfoques se desarrollan los procesos cognitivos, qué acciones conllevan dichos procesos y por último, las dos fases en las que se dividen.

Tabla 1: Enfoques y procesos cognitivos

Enfoque	Procesos cognitivos	Acciones	Fases
inductivo	comprender	observación	acceso y construcción del concepto desde la experimentación
	analizar	análisis	
	organizar	abstracción/comparación	
	estructurar	categorización	
		generalización	
deductivo	aplicar	verificación	asentamiento del concepto desde su aplicación
		ejemplificación	
	crear	ampliación	

Fuente: Romero et. al., 2020, p.118.

Del mismo modo, si realizáramos una comparación entre las características que diferencian el trabajo partiendo de enfoques comunicativos y por el contrario, de enfoques gramaticales, podríamos señalar los siguientes rasgos didácticos principales:

Tabla 2: Enfoques comunicativos y enfoques gramaticales.

Enfoques comunicativos	Enfoques gramaticales
1. Los temas y las asignaturas (las 4 habilidades, la gramática, etc.) se integran en un enfoque <i>global</i> .	Los temas y las asignaturas se estudian por separado.
2. El aprendiz aprende <i>activamente</i> del trabajo en grupo, de los proyectos, etc.	El aprendiz recibe <i>pasivamente</i> la información.
3. El aprendiz <i>descubre, deduce, analiza, sintetiza</i> , etc.	El aprendiz aprende por <i>memorización</i> .
4. El profesor <i>guía, facilita</i> el trabajo del aprendiz.	El profesor <i>explica</i> los conocimientos magistralmente.
5. Énfasis en la <i>motivación intrínseca</i> (comprensión, curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras).	Énfasis en la <i>motivación extrínseca</i> (calificaciones, exámenes, con sanciones motivadoras).
6. El aprendiz participa en la elaboración del programa, de los materiales, etc.	El profesor planifica por su cuenta el programa, los materiales, etc.
7. Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo en equipo.	Énfasis en el trabajo individual, en la comparación con los compañeros y en la competición.
8. Énfasis en el desarrollo de la persona.	Énfasis en los aspectos objetivos y cuantitativos –exámenes, evaluaciones analíticas.
9. Énfasis en el desarrollo de habilidades.	Énfasis en la adquisición de conocimientos.
10. Distribución del espacio del aula para facilitar la interacción entre aprendices (grupos, tutorización, rincones de trabajo, etc.).	Distribución tradicional del aula (entarimado, pizarra, mesa del profesor, etc.)

Fuente: Cassany, 1999, p.11.

Como podemos observar en la tabla plasmada, el uso y enseñanza de la gramática desde los enfoques comunicativos ofrece una metodología más innovadora partiendo de aspectos basados en que los alumnos adopten un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La figura del docente se toma como guía pero son los discentes los encargados de realizar su propio proceso de investigación para sacar sus propias conclusiones fomentando así un aprendizaje por descubrimiento.

Otro punto importante en este sentido sería el trabajo en grupo ya que fomenta la oralidad en las aulas. Los estudiantes deben establecer un acuerdo común de los resultados y pueden favorecer sus propias concepciones previas gracias a la retroalimentación que se establece por parte del resto de integrantes del equipo. De esta forma, se destaca la motivación en las aulas ya que el alumnado sentirá la necesidad de saber y para ello, trabajará de forma más eficaz.

2.2.2 Didáctica del léxico.

El léxico es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua por ser el componente que da sentido al sistema lingüístico. Siendo las palabras las portadoras del significado, es lógico que su aprendizaje se considere indispensable para el establecimiento de la comunicación. (Palapanidi, 2012, p.62).

Más aún, el aprendizaje del léxico conforma un punto esencial en el acto comunicativo que tiene lugar en nuestra vida cotidiana. No obstante, ese aprendizaje suele ser un proceso que presenta dificultades. A este respecto Higuera (2009, p. 112) señala que “Aprender léxico es un proceso lento y complejo que requiere dedicación y esfuerzo por parte de profesores y alumnos. Las dificultades teóricas empiezan pronto, desde el mismo momento en que queramos precisar el objeto de estudio”. Por lo tanto, podemos destacar que si el aprendizaje del léxico es complejo, debemos abordarlo desde metodologías innovadoras que fomenten una interiorización eficaz y significativa del contenido.

Como docentes nos encontramos con las siguientes dificultades en el estudio del léxico: la ingente cantidad de términos, la imposibilidad de estudiarlo sin el contexto, la importancia tanto de la comprensión como de la producción y la diferencia existente entre los términos. (Mata, 2012, p. 140).

En relación con las nombradas dificultades que pueden aparecer en el estudio del léxico, podemos destacar que no por ello debemos dejar a un lado su tratamiento en el aula, sino que debemos tomar dichas dificultades como oportunidades para aprender. Conocemos y sabemos que no es un proceso fácil y además, tenemos consciencia de que existen dificultades, por ello, debemos adoptar una metodología que facilite el camino y llevar a cabo una planificación previa partiendo de lo que ya conocemos.

Si tenemos en cuenta, por una parte, que en el mundo real en el que van a utilizar esa lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión y que los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos y, por otra, que el léxico no será un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar y mejorar la competencia comunicativa, estaremos entonces de acuerdo en que el profesor tiene que resaltar la necesidad de aprender léxico desde los primeros días del aprendizaje de una lengua. (Higueras, 2009, p. 112)

Como bien hemos mencionado, el aprendizaje del léxico compone un factor imprescindible para que el acto comunicativo se lleve a cabo eficazmente. En este sentido, a los docentes les surge la pregunta: ¿Qué léxico debemos enseñar?

En relación a ello, para poder llevar a cabo ese proceso de enseñanza-aprendizaje debemos diferenciar entre los diferentes tipos de léxicos existentes. Así pues, haremos una diferencia clara entre el léxico general y el léxico disponible. El primero, hace referencia al conjunto de palabras que están a disposición de todas las personas y el segundo, presenta todas las palabras que una persona conoce pero que usa de forma esporádica. Igualmente, también podemos hacer una distinción entre el léxico fundamental y el léxico común. Igualmente, el primero hace referencia la unión del léxico general y el léxico disponible y sin embargo, el segundo, está compuesto por el vocabulario común a todos los idiolectos. (Mata, 2012).

En este sentido, destacamos que no todas las palabras tienen la misma utilidad según el contexto en el que nos encontremos. Por lo que tal y como afirma Mata (2012, p.141) “Es preciso señalar que todas las palabras no tienen la misma importancia funcional debido a la existencia de las diferencias diastráticas, diafásicas y diatópicas”.

Asimismo, debemos mostrar a los alumnos que al igual que la adquisición de la competencia comunicativa nos permite dominar el lenguaje y saber aplicarlo en las diferentes situaciones comunicativas que se planteen, la competencia léxica implica, de forma semejante, saber emplear un vocabulario adecuado dependiendo del contexto en el que nos encontremos. Asimismo, Molina & Ramón (1997, p. 71) señala que “La competencia léxica no sólo se refiere a la competencia adquirida sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico de los aprendices”

Podríamos señalar que “la enseñanza del léxico tiene como finalidad que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento y su necesidad para la interacción social”. (Molina & Ramón, 1997, p. 71). Por lo tanto, destacamos que “debemos enseñar un léxico determinado en función de la situación y la intencionalidad comunicativa” (Mata, 2012, p. 141).

A la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza del léxico, se destacan diferentes metodologías. En este sentido, algunas se asemejan considerablemente al modelo de enseñanza tradicional, en el que los alumnos aprenden el contenido a través de ejercicios mecánicos, memorísticos y repetitivos. Sin embargo, a modo de sentido

opuesto, se destacan aquellas metodologías en las que el alumnado trabaja a través de actividades contextualizadas, ejercicios de reflexión, indagación y descubrimiento.

Con respecto a lo mencionado Mata (2012, p. 141) afirma que “Los avances en las investigaciones lingüísticas mejoran las propuestas que se ofrecen para su enseñanza y aprendizaje. Entre estas, coexisten planteamientos tradicionales con otros innovadores. Podemos distinguir entre dos métodos, fundamentalmente, el estructuralista y el comunicativo”.

Respecto a los dos métodos mencionados (estructuralista y comunicativo) podemos señalar como gran rasgo diferenciador la forma en la que se trabaja en cada uno de ellos. En el método estructuralista se recurren a ejercicios mecánicos sin contextualización en el que los alumnos trabajan casi sin reflexionar y de forma memorística. Por el contrario, en el método comunicativo, se realizan actividades contextualizadas para acercar a los alumnos a una situación real que podrían encontrarse en el entorno que les rodea. (Mata, 2012).

Según estos métodos, podemos destacar que sería más eficaz y significativo trabajar utilizando el método comunicativo ya que acerca al alumno al uso real de la lengua. De ahí que resalte su importancia. Cabe señalar que no sirve de nada que un alumno interiorice un gran número de palabras en su mente, si no sabe utilizarlas en una situación real de comunicación que pueda presentarse en su vida cotidiana. Por ello, debemos trabajar desde la contextualización y hacer ver a los discentes que no en cualquier contexto se emplean un léxico determinado, sino que la aplicación del mismo, vendrá marcada por el entorno.

El alumno ha de trabajar con realia y practicar en situaciones comunicativas reales (o simuladas en el aula). Las nuevas unidades léxicas deben presentarse contextualizadas: textos, entre los que se incluyen también los literarios puesto que debe integrarse la enseñanza de la lengua y la literatura, situaciones, imágenes, gestos,... Una vez conocido el significado o los significados de la palabra base o estímulo y de las que va generando el alumno, es necesario practicar con frases completas y en diferentes contextos procurando no trabajar demasiadas unidades léxicas nuevas en la misma clase y prestando especial atención a las que pueden resultar más difíciles. (Molina & Ramón, 1997, p. 72)

Finalmente, destacamos que tal y como afirma Liceras & Carter (2009, p.3) “Si el léxico es un componente central del lenguaje, también ha de ser central la adquisición de dicho componente.”

2.2.3 Didáctica de la ortografía.

Según la RAE (2020) la ortografía es el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua”.

Gracias a la convencionalidad que rige nuestro sistema de escritura, los aspectos ortográficos son uno de los factores que permiten llevar a cabo un proceso de

lectura fluido, haciendo que nuestra vista interactúe con los caracteres impresos y permitiéndonos reconstruir inmediatamente el significado que la escritura transmite. (Perea, 2021, p.65)

Primeramente, podemos comenzar señalando que tal y como afirma el autor destacado anteriormente, conocer la ortografía de nuestra lengua nos permite desarrollar una lectura fluida. Así pues, un concepto que resulta de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía es la comprensión lectora.

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Es el proceso a través del cual el lector “interactúa” con el texto, posibilitando entender a qué se refiere el autor con cada una de sus afirmaciones y cuáles son los nexos, las relaciones que unen dichas afirmaciones entre sí. (Ahmed, 2011, p.4).

Del mismo modo, podemos señalar que la lectura forma parte de las destrezas básicas que los hablantes debemos desarrollar para llegar a conseguir una buena competencia comunicativa. Por lo tanto, leer ayuda a mejorar la atención y concentración de los estudiantes, aumentar su vocabulario, ayudar a reducir las faltas de ortografía, mejorar su capacidad de redacción y argumentación y además, fomentar la creatividad. (Ahmed, 2011).

A este respecto Perea (2010, p.65) señala que “el conocimiento ortográfico forma parte de la competencia comunicativa y social del sujeto, así como de la actividad cognitiva y lingüística, por eso es importante promover su aprendizaje durante toda la escolarización”. Por lo tanto podemos destacar que aunque el aprendizaje de la ortografía resulta un punto muy importante en la etapa escolar, es difícil y complicado llevarlo a cabo.

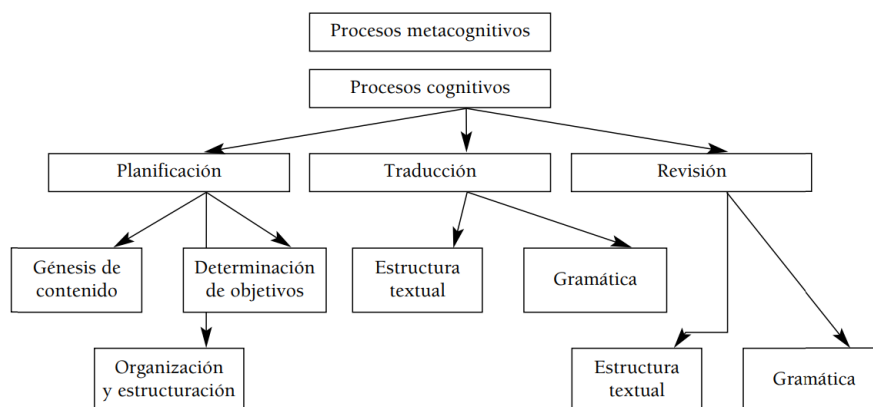
Para reforzar la idea anterior Carriquí (1015, p.10) afirma que “el proceso de adquisición de la ortografía suele ser largo y difícil, por ello hay que iniciarlo en los primeros años de Primaria e ir reforzándolo en todos los cursos posteriores”.

Igualmente, además de señalar que el aprendizaje de la ortografía no suele ser un proceso fácil, cabe mencionar que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se adopte también condicionará la obtención de buenos resultados o por el contrario, aparición de dificultades.

Podríamos afirmar que “el aprendizaje de la ortografía sólo tiene sentido si se enmarca en un aprendizaje de la lengua escrita entendida como capacidad para la expresión y comunicación por escrito”. (Perea, 2010, p.65).

Por esta razón, resaltamos que tal y como habíamos comentado en apartados anteriores, la comunicación no solo se puede llevar a cabo de forma oral, sino que también puede darse por escrito, es por ello que escribir un texto es un proceso complejo que va más allá de poner palabras que sigan un orden lógico.

Figura 1: Modelo global de la composición escrita



Fuente: Perea, 2010, p. 66

A través de la siguiente figura podemos observar la complejidad que presenta realizar un escrito. En un primer momento, se debe pensar sobre lo que se va a escribir y organizar nuestras ideas. Una vez realizada esa planificación previa, se comenzará con la composición. Finalmente y en este caso, hablamos de un punto muy importante, la revisión. Es fundamental para detectar cualquier error que hayamos podido cometer y en ese instante, corregirlo. En este sentido, Perea (2010, p.66) afirma que “la revisión favorece la reflexión en la medida en que los alumnos se cuestionan lo que han escrito”.

Bien es verdad que la composición de un escrito presenta un proceso complejo, por lo que en este sentido, algunos alumnos presentan graves faltas de ortografía al tratar de escribir por sí mismos.

Es un hecho constatado que, en los escritos de muchos de los alumnos que en la actualidad cursan la Educación General Básica y las Enseñanzas Medias, las faltas de ortografía resultan harto frecuentes; y que un gran sector de la población escolarizada exhibe una alarmante pobreza de vocabulario y no siempre emplea las palabras más apropiadas al contexto lingüístico o a la situación comunicativa. (Teruel, 1993, p.93)

Por otra parte, cabe resaltar que en algunas ocasiones se hace hincapié en las normas ortográficas y se penalizan gravemente las faltas de aquellos alumnos que aun no son capaces de realizar un escrito por sí mismos. En este sentido, es importante tener en cuenta la capacidad de los alumnos antes de que sean penalizados por cometer una falta de ortografía.

Otros expertos puntualizan en que como asignatura la enseñanza de la ortografía se debe iniciar cuando el dominio de la escritura sea claro y fluido, más o menos a los ocho años de edad. Concuerdan en que se debe priorizar las palabras de mayor uso y mayor problema ortográfico y que a partir de los doce años se puede comenzar un trabajo de profundización, ya que este es el momento adecuado para estudiar las reglas ortográficas. (Heredia, 2017, p.6)

No obstante, además de tener en cuenta las necesidades del alumnado al que nos enfrentamos antes de exigirle el dominio de determinados contenidos, debemos cambiar la concepción del error. Se refiere a tomar los errores que se produzcan en el aula como oportunidades de aprender y no como algo que deba ser penalizado. A raíz de un fallo, los niños reflexionarán sobre ello y a largo plazo no volverán a cometerlo. Sin embargo, si el docente penaliza ese fallo sin darle al alumno su tiempo de reflexión para que sea él mismo el que se dé cuenta de dónde está el error, conseguiremos que la participación en el aula baje y que por lo tanto, tampoco se lleguen a cambiar nuestras concepciones previas que eran erróneas.

Por otro lado, cabe destacar que quizás sea importante analizar la raíz del problema e intentar observar por qué por regla general los alumnos, en su mayoría, cometen tantas faltas de ortografía.

La ortografía siempre ha estado presente en toda actividad educativa y, últimamente, ha adquirido dentro de este ámbito un mayor relieve, ya sea por la preocupación docente sobre el estado en que se suele encontrar la escritura de los alumnos, o bien por los nuevos aportes pedagógicos que nos obligan a un replanteamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua (Perea & del Rosario, 2008, p.3).

Por consiguiente, una de las razones por las que los alumnos suelen cometer faltas de ortografía suele ser por la falta de un clima de aula que fomente la lectura y escritura en la que los alumnos reflexionen y cooperen entre sí. Igualmente, en algunas ocasiones tampoco se aprecia una gran diversidad de textos en las aulas, por lo que su uso es limitado y eso tampoco ayuda a fomentar la comprensión lectora (aspecto que ayuda favorablemente a evitar cometer faltas de ortografía). En este sentido, la ortografía no debe ser tratada de forma aislada y las palabras no deben verse por separado sino que para llevar a cabo un aprendizaje más significativo, se deberían tratar en un contexto para que los niños establezcan una relación con el entorno que les rodea. (Perea & del Rosario, 2008)

Asimismo, la interiorización de normas ortográficas de forma memorística tampoco favorece a su adquisición de forma eficaz.

Los contenidos de la enseñanza de la ortografía y los métodos empleados por ciertos docentes y no pocos libros de textos, que han venido insistiendo en el aprendizaje memorístico de reglas ortográficas, la ejercitación a partir de la norma presentada, así como en la realización de dictados que, más que un

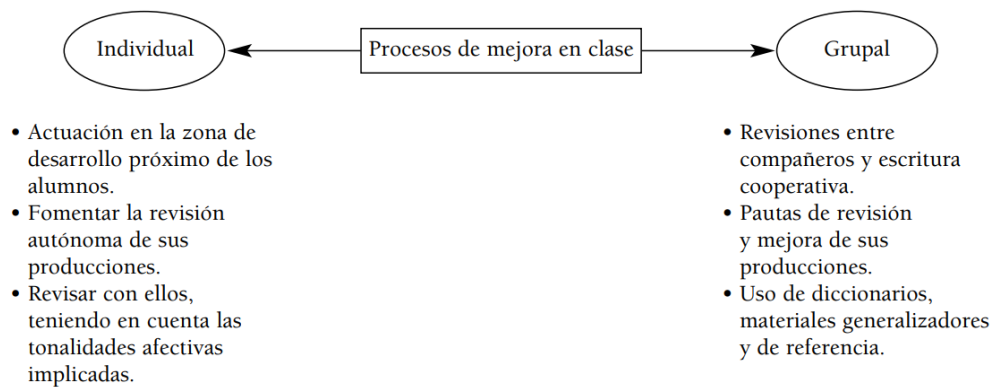
instrumento al servicio del aprendizaje ortográfico, solo han servido para controlar el número de palabras erróneamente escritas. (Perea & del Rosario, 2008, p.3).

En consecuencia de ello, no podemos pretender que los alumnos adquieran las reglas ortográficas de forma memorística, sino tal y como hemos comentado, lo más significativo y por lo tanto, lo que nos ayudará a conseguir resultados más favorables será en este sentido, la contextualización del contenido.

Como alumna (y bastante mala en el terreno ortográfico, tengo que destacar), recuerdo amargamente esta práctica mecánica y simplista basada en la creencia de que la ortografía es un fenómeno puramente normativo, haciendo que con cada error ortográfico se minara mi autoestima y mi interés por la escritura. (Perea & del Rosario, 2008, p.3).

De ahí que, en algunos casos los alumnos se sientan desmotivados en clase y a largo plazo acaben optando por el abandono escolar. Debemos partir de la motivación de los niños, tratar temas que capten su atención y fomentar un clima de aula que invite a la participación y reflexión, logrando así un aprendizaje mucho más significativo. Así, los discentes adoptaran una actitud más activa y productiva ya que sentirán que están llevando a cabo un buen trabajo.

Figura 2: Procesos de mejora en clase



Fuente: Perea, 2010, p.77.

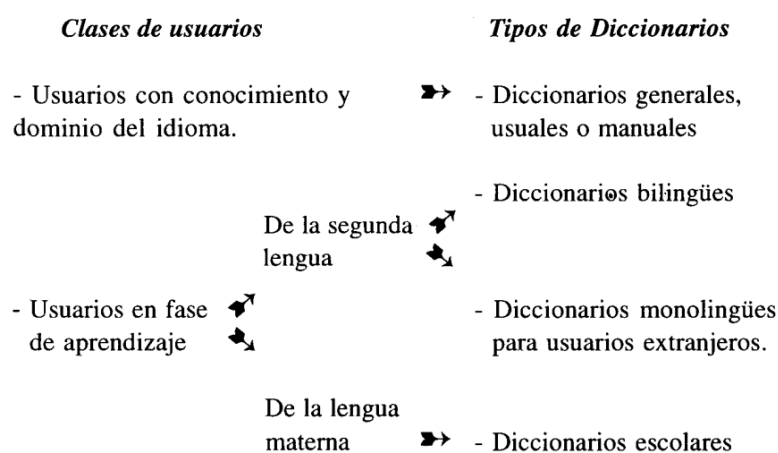
Tal y como podemos observar en la tabla, debemos tener en cuenta actuaciones pertenecientes en el aula tanto para el trabajo grupal como individual. Si el trabajo se realiza de forma individual debemos dar lugar a la reflexión autónoma por parte de los discentes ya que será la única vía por la que interioricen el contenido a consecuencia a un error cometido. Sin embargo, si el docente no da lugar a ese momento de reflexión y por el contrario, proporciona oralmente las respuestas correctas a los niños, estos no cambiarán sus concepciones previas y por lo tanto el error seguirá persistiendo.

Por otro lado, el trabajo de forma cooperativa fomenta la adquisición de un aprendizaje más significativo. . En este sentido los alumnos se sentirán más motivados y trabajarán de forma inconsciente varios aspectos como: mostrar su opinión en público, tratar de llegar a un acuerdo, trabajar la oralidad, respetar la opinión de otras personas, etc. además, podrán enriquecer las concepciones individuales gracias a las aportaciones que realicen el resto de integrantes del grupo. Esa retroalimentación supondrá un aspecto fundamental para llegar a una solución final. Además, tal y como afirma Perea (2010, p.78) “Hay que ayudar a los alumnos a apreciar el valor comunicativo de la ortografía y esto sólo es posible en su uso real, para facilitar la comprensión del que lee lo que escribes”. Por lo tanto, podemos señalar que para realizar un uso más contextualizado de la ortografía y asimismo, realizar óptimas producciones, el trabajo por grupos favorece notablemente estos aspectos.

Muchos cambios habrán de producirse, pero en lo que concierne a la enseñanza de las lenguas me atrevo a proponer, y muchas y fundadas razones hay para esta propuesta, la inclusión de cuestiones de didáctica y de lexicografía, materias absolutamente imprescindibles en el currículo de quienes en el futuro - diplomados o licenciados- estarán encargados de enseñar lengua -materna o extranjera- a las generaciones venideras; poco podrán hacer sin el dominio de los procedimientos didácticos más elementales y desconociendo el instrumento pedagógico fundamental y vertebrador de la enseñanza de la lengua: el diccionario. (Hernández, 1993, p.190).

Por consiguiente, podríamos añadir que el diccionario puede resultar un material de gran utilidad en las aulas. Se puede utilizar como complemento para la realización de determinadas actividades ortográficas en las que se planteen dudas y controversias. De esta forma, los alumnos podrán realizar una búsqueda autónoma de sus dudas y de este modo, resolverlas.

Figura 3: Clases de usuarios y tipos de diccionarios.



Fuente: Hernández, 1993, p. 193.

Como podemos observar en la figura plasmada, existen muchos tipos de diccionarios. Sin embargo, los que debemos llevar al aula son diccionarios escolares. A la hora de elegir qué diccionario vamos a llevar al aula debemos tener en cuenta varios aspectos como la edad de los alumnos, características del diccionario y su nivel para poder acceder a él.

Tendrían que ser, pues, los diccionarios escolares las obras más mimadas por la lexicografía teórica y por la lexicografía práctica, pues de ellos y de una adecuada metodología de su uso dependerá que los alumnos puedan seguir enriqueciendo autónomamente su competencia lingüística, tanto en su lengua materna como en una segunda lengua, y se conviertan en usuarios capaces de extraer de cualquier tipo de obra léxicográfica todo su potencial informativo. (Hernández, 1993, p.194)

A modo de conclusión, podríamos destacar que la ortografía es un aspecto fundamental que los alumnos deben desarrollar durante su etapa escolar. A este respecto Carriquí (2011, p.7) señala que “La función principal de la ortografía es facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua. Esta debe ser eficaz y coherente. Además, la ortografía nos enseña a escribir bien y de una manera adecuada”. Por lo tanto, podemos finalizar añadiendo que este aspecto favorecerá el intercambio de información de forma óptima, correcta y adecuada.

2.3 Didáctica del libro de texto en Educación Primaria.

En primer lugar, podemos destacar que “A pesar de la gran variedad de recursos educativos existentes en el mercado y los avances producidos en el campo tecnológico, la práctica de la enseñanza se sigue apoyando mayoritariamente en el libro de texto” (Palop & García, 2017, p.202).

Ciertamente, se trata de un instrumento con una gran incidencia en la práctica educativa por cuanto condiciona de modo indiscutible no solo la labor didáctica del docente y el aprendizaje del alumnado, sino también la interpretación y adecuación del currículo oficial. Se convierte así en un elemento que guía y dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, fijando el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar. (Jiménez, 2011, p.231)

Bien es verdad que el libro de texto es un instrumento que está presente en las aulas y se utiliza con mucha frecuencia. No obstante, el grado de utilidad lo decide el docente a la hora de planificar y llevar a cabo sus sesiones. Un punto muy importante que debemos tener en cuenta es que este recurso no puede sustituir en ningún momento la actuación del docente (Palop & García, 2017). Puede servir como apoyo, complemento o como fuente de recursos en la que muchos maestros se inspiran para desarrollar actividades en el aula, pero bajo ningún concepto debe sustituir en su totalidad la labor del docente.

En cuanto a la influencia que el libro de texto tiene en el aula, “se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometién dose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (Parcerisa, 1996, p. 35).

Tal y como acabamos de mencionar, los libros de texto condicionan en gran medida el tipo de enseñanza que se realiza ya que en su mayoría se trabaja a partir de ejercicios mecánicos sin lugar a reflexión. Sin embargo, este instrumento también tiene sus posibilidades y limitaciones como cualquier otro elemento que podamos incorporar al aula. A este respecto, Vadillo (2017, p.5) señala que “Como todo en la vida, el libro de texto tiene sus ventajas y también sus lados oscuros”.

Tabla 1: Ventajas y desventajas del uso del libro de texto.

Ventajas del uso del libro de texto	Desventajas del uso del libro de texto
Aseguran un estándar mínimo: debido a que típicamente se relacionan con un currículum, todos los estudiantes que lo usan tienen acceso a ese mínimo común de conocimiento.	Acotan. Los libros en formato físico generalmente tienen una estructura rígida, una forma secuencial de leerse y una cantidad de información limitada. Aunque algunos cuentan con un disco compacto complementario o sitios en Internet para apoyar la formación del aprendiz, la libertad que promueven es limitada, si la contrastásemos con la búsqueda amplia de recursos en la web.
Son útiles para reponer clases: cuando por enfermedad, por fenómenos climáticos u otros motivos los estudiantes no asisten a clases, en el caso presencial, pueden cubrir con el texto, de alguna forma, lo visto en el aula.	Pueden promover inercia en contenidos y estructura. Es un hecho que hay cursos cuyo currículum se ha desarrollado a partir de un libro de texto y viceversa, por lo que las actualizaciones correspondientes tienden a conservar la estructura original, con lo que se limita el avance del conocimiento y las posibilidades innovaciones pedagógicas.
Organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula: el texto puede funcionar como un vehículo para organizar el conocimiento y la experiencia educativa que quizá se alimenta de diversas fuentes.	Pueden aportar una visión única. Estén escritos por un autor o varios, generalmente representan una panorámica limitada del campo, en relación con el punto de vista que aporta una variedad de recursos de diferentes fuentes que pueden consultarse en Internet o en una combinación de soportes electrónicos y de papel.
Son un apoyo para el docente en sus primeros años: debido a la dosificación de contenidos que presentan, pueden ayudarlo en la distribución de tiempos a lo	Actualizarlos involucra costos y tiempos. Debido a los costos involucrados, en especial en los textos en papel, y al largo periodo que tiende a ocuparse en el

largo del ciclo escolar.	formateo, impresión y distribución de los ejemplares, han disminuido las nuevas ediciones.
--------------------------	--

Fuente: Adaptado de Vadillo, 2017, p.6.

Como podemos observar en la tabla ilustrada, la utilización del libro de texto en las aulas tiene sus ventajas y sus desventajas, aunque sigue siendo un elemento muy presente en las aulas y en algunos casos, juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La realidad es que hay más profesores que utilizan usualmente el libro de texto, que los que no lo utilizan. Es más, muchos de los profesores que comenzarían con proyectos de elaboración de materiales impresos abiertos, al corto plazo, y por diversos motivos, entre ellos los de cansancio, falta de ayuda y burocracia, volvieron a la utilización del libro de texto producidos por editoriales. (Cabero et al., 1995, p.6)

Los libros de texto pueden servir de apoyo o de complemento para planificar nuestras sesiones, pero ¿sería beneficioso para los alumnos utilizarlo como único instrumento? Como ya hemos comentado, la enseñanza de la lengua es un aspecto complejo debido a que abarca numerosos contenidos gramaticales, ortográficos, léxicos, etc. Sin embargo, en los libros de texto se trabajan esos contenidos a través de ejercicios mecánicos y que se resolverán de forma memorística sin dar lugar a que los alumnos reflexionen por sí mismos antes de llegar a una única solución.

El diseño de las actividades gramaticales continúa partiendo de un enfoque formal interesado en el aprendizaje académico de unos contenidos metalingüísticos que se olvidan al poco tiempo de memorizarlos y cuya ejercitación se vuelve estéril. No se tiene en consideración la observación de los problemas gramaticales que se producen en el uso discursivo de la lengua y que a la postre suponen grandes obstáculos para que los alumnos se manejen óptimamente las destrezas orales y escritas. Se insiste una y otra vez en la práctica de unos elementos del lenguaje -formas y estructuras lingüísticas-, por desgracia desvinculada de la comprensión y la producción de textos. (Jiménez, 2011, p.246)

Asimismo, señalamos que el problema no es realizar ejercicios del libro de texto en el que se trabaje la gramática, sino que esos ejercicios se realizan de forma descontextualizada y por lo tanto, los alumnos no podrán observar un vínculo con su vida cotidiana. En este sentido, podríamos afirmar que “Muchos profesores suponen que cuantos más ejercicios resuelvan los estudiantes mejor desarrollarán una competencia gramatical suficiente que les permita elegir adecuadamente las opciones más idóneas que el código les ofrece para comunicarse” (Jiménez, 2011, p. 242).

A este respecto, añadimos que al igual que la competencia comunicativa implica adoptar un comportamiento de forma adecuada ante una determinada situación en la que se requiera llevar a cabo el acto comunicativo, por lo tanto, no basta solo con saber reglas ortográficas o gramaticales para ser competentes en nuestra propia lengua materna.

No cuestionamos la utilidad práctica de ejercicios donde se trabaja el mecanismo lingüístico y el conocimiento de las reglas internas de la lengua. El problema es que el interés se mueve no sobre el uso real de aquella sino sobre la descripción formal del funcionamiento abstracto de su sistema. Entendemos, además, que aunque estas y otras operaciones gramaticales sean imprescindibles para el crecimiento de la competencia metalingüística del alumno, no son las únicas que se pueden ofrecer. (Jiménez, 2011, p. 242).

Tal y como hemos comentado, la práctica a través de ejercicios no es un obstáculo para el aprendizaje, solo que debemos intentar que esos ejercicios estén contextualizados y tengan un vínculo con el entorno que rodea al alumno para desempeñar un aprendizaje más significativo.

Asimismo, el libro de texto propone ejercicios de forma general según la edad o curso al que correspondan los alumnos. Sin embargo, no se tiene en cuenta las características y necesidades personales de cada individuo. Este es un aspecto que se debe considerar a la hora de planificar las sesiones previamente a la clase ya que todos los alumnos no desempeñan el mismo ritmo de aprendizaje. Para ello, se debe conocer las necesidades de los alumnos, prever aquellos obstáculos que puedan presentarse y tratar de aportar soluciones alternativas a dichas dificultades.

Para nosotros el modelo más válido es el multimedia, es decir aquel, donde el profesor en función de las necesidades de sus alumnos, los problemas de comunicación que se presente, los tipos de contenidos a desarrollar..., selecciona el medio de transporte más adecuado a ese momento, y aplica la estrategia metodológica que considera más oportuna, de cara a facilitar la adquisición de la información por los alumnos de la manera más rica, creativa y formativa posible (Cabero et al., 1995, p.6)

3. JUSTIFICACIÓN

La comunicación lingüística en la educación y la programación de un diseño curricular centrado en el desarrollo de las competencias claves es favorable para que los alumnos afiancen sus conocimientos sobre su propia lengua materna y profundicen en aquellos aspectos relacionados con la comunicación y ciencias del lenguaje. De esta manera, se impartirá con rigor y confianza los contenidos lingüísticos que conforman el área de Lengua Castellana y Literatura, asignatura que de hecho, se imparte durante los seis cursos que conforman la etapa de Educación Primaria. (Marcet-Rodríguez, 2021).

Como bien hemos comentado, la materia de Lengua Castellana y Literatura conforma un área troncal muy importante en la etapa escolar de los alumnos. En este sentido, el dominio y adquisición de las competencias básicas supone un punto crucial para desarrollar un aprendizaje significativo de los conocimientos que se implican. No obstante, destacamos la competencia en comunicación lingüística (CCL) como una de las más importantes ya que el estudiante desarrolla el acto comunicativo en diferentes tipos de contextos y a través de distintos soportes.

Una de las competencias específicas de la denominada CCL hace referencia al conocimiento de los distintos tipos de textos y sus características. (Marcet-Rodríguez, 2021). De ahí radica la importancia del presente trabajo. Tal y como comentamos en puntos anteriores un alumno es competente de su propia lengua cuando adquiere la competencia comunicativa. Todo ello supone la interiorización de las destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por ello, podemos señalar que se debe adoptar una metodología de trabajo en el aula que implique la participación del alumnado de forma activa y el acercamiento a situaciones reales de la vida cotidiana. Del mismo modo, podemos afirmar que no es significativa la interiorización de reglas ortográficas de nuestra lengua de forma memorística si luego no sabemos aplicarla a un contexto determinado. Asimismo, para que un estudiante demuestre soltura y dominio en su propia lengua, debe ser capaz de adaptarse a cualquier situación comunicativa que se plantee y sobre todo a partir de cualquier soporte, ya sea oral o escrito.

En este trabajo tratamos la importancia de la enseñanza de los diferentes tipos de textos en la etapa de Educación Primaria. Como acabamos de mencionar, un alumno adquiere la competencia comunicativa cuando es capaz de adoptar una actitud favorable en las diversas circunstancias que puedan existir. Igualmente, un medio de comunicación sería a través de textos escritos. En este sentido, podemos observar cómo algunos alumnos no son capaces de reconocer e identificar los diversos tipos de textos que existen, por lo que a la hora de elaborar uno, presentan numerosas dificultades y complicaciones.

No obstante, otro punto favorecedor sería destacar que a través del trabajo mediante las diversas tipologías textuales, se trabaja a modo de elemento transversal la comprensión lectora, logrando así la estimulación de habilidades y competencias referentes a dicha cuestión. (Evangelista, 2021).

Por consiguiente, a través de la siguiente investigación queremos tratar dicho problema analizando e indagando sobre las ideas y concepciones previas que puedan tener estudiantes procedentes de un centro educativo de Educación Primaria sobre el reconocimiento e identificación de distintos tipos de textos.

4. CONTEXTO

En este apartado vamos a poner en situación al lector sobre la contextualización. Mencionaremos aspectos relacionados sobre el centro en el que se llevará a cabo la investigación y más concretamente el aula.

4.1 Centro

El centro educativo en el que nos encontramos recibe el nombre de “CEIP Tartessos”. Se trata de un colegio de carácter público situado en la zona Este del municipio de Jerez de la Frontera en la provincia de Cádiz, concretamente en el distrito de “Las Delicias”. (Anexo 1).

El entorno que lo rodea se trata de una zona de carácter urbano bastante poblada, lo que implica una alta demanda de plazas escolares. Por esta misma razón, la ratio en el centro está en 25 alumnos por aula y en algunas ocasiones, se supera dicha cifra. Asimismo, el centro ofrece la posibilidad de matriculación en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. Del mismo modo, cuenta con una oferta de dos líneas, a excepción del tercer ciclo, que cuenta con tres clases de cada curso.

Por otro lado, podemos destacar que se trata de un centro bilingüe, ya que áreas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Física se imparten tanto en la lengua materna (español) como en la primera lengua extranjera (inglés).

El centro cuenta con un espacio físico bastante amplio. Los alumnos de Educación Primaria están situados en un edificio y los de Educación Infantil en otro. Las zonas de recreo también se encuentran divididas y adaptadas al nivel y edad de los alumnos. También cuenta con aulas y docentes especialistas en Educación Especial. Otro espacio favorable del centro es la biblioteca, donde los alumnos tienen un espacio personal para coger los libros y leerlos en dicho lugar o en su casa. Además, también se cuenta con un aula de Pedagogía Terapéutica y una pequeña aula de Audición y Lenguaje.

De este modo, también podemos señalar que los pasillos y escaleras del centro están decorados con carteles que fomentan un comportamiento favorable. Tratan temas como evitar el consumo innecesario de la luz, fomentar el hábito lector, circular por los pasillos respetando el silencio, etc. (Anexo 2).

Finalmente, destacamos que los padres y madres están organizados a través del A.M.P.A. En dicha asociación, los padres tienen un buen vínculo con la escuela y participan activamente en las numerosas actividades que se realizan. Esto hace que la formación de sus hijos e hijas sea favorable ya que están al corriente de la vida dentro del centro en todo momento. Asimismo, el nivel sociocultural y económico de dichas familias es medio. No obstante, responden a las demandas planteadas por el colegio de manera correcta y esto ayuda a la puesta en marcha de cualquier tipo de propuesta.

4.2 Aula

La propuesta que vamos a llevar a cabo se realiza en un aula del segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente en el 3º curso.

Por otro lado, en cuanto a las características físicas de la clase podemos destacar que se cuenta con la mesa del docente y las mesas de los alumnos distribuidas de forma individual. Además, al fondo del aula se cuenta con estanterías para almacenar instrumentos, materiales y trabajos, al igual que en el lateral de la clase que también

contamos con armarios destinados para la misma función. Finalmente, en el lateral de la mesa del docente se cuenta con una pizarra tradicional.

Asimismo, como recursos digitales se destacan un ordenador situado en la mesa del docente, una pizarra digital, proyector y altavoces. Esto resulta de gran interés para poder realizar actividades dinámicas e interactivas.

Por consiguiente, el aula cuenta con una decoración bastante llamativa. Sus paredes están pintadas de blanco y morado y los armarios de azul. Asimismo, también podemos observar la presencia de murales para destacar las normas del aula y un corcho en el que se coloca información de interés para los alumnos. También cuenta con aire acondicionado y ventanas grandes que permiten que entre la luz del sol, ganando así un aspecto más acogedor. (Anexo 3).

4.2.1 Distribución

El aula se encuentra distribuida de tal forma que las mesas y sillas de los alumnos se colocan formando hileras individuales. El aula cuenta con 5 filas en las que hay en torno a 4-6 niños por fila. Esta distribución se adopta en la actualidad a modo de consecuencia del impacto establecido de la pandemia mundial en la que nos encontramos. Por lo que los alumnos deben estar sentados individualmente y manteniendo la distancia social recomendada entre ellos.

Sin embargo, si el COVID-19 no hubiera llegado a nuestras vidas, la distribución del aula sería más favorable. Los alumnos se colocarían en grupos de 3 o 4 miembros o se adoptarían agrupamientos en forma de “U”, utilizando mesas redondas, etc. Este aspecto es eficaz para el trabajo de forma cooperativa y la puesta en práctica de metodologías innovadoras que garanticen una interiorización del contenido de forma más significativa y optando por una vía más lúdica y dinámica.

4.2.2 Currículum

El área de Lengua Castellana y Literatura perteneciente al segundo ciclo de Educación Primaria se divide en 5 bloques principales:

1. Comunicación oral: hablar y escuchar
2. Comunicación escrita: leer
3. Comunicación escrita: escribir
4. Conocimiento de la lengua
5. Educación literaria

Como podemos observar, las ya mencionadas destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) tienen el papel primordial en los tres primeros bloques, por lo que es un aspecto que tiene especial interés para conseguir que nuestros alumnos sean competentes en la lengua materna.

Asimismo, este trabajo refleja su importancia a grandes rasgos ya que aborda el desarrollo de la competencia comunicativa. Como ya hemos comentado, el aspecto principal para adquirir dicho concepto, se basa en ser capaz de adaptarse a cualquier

situación comunicativa y emplear un lenguaje adecuado. Para ello, el alumnado debe desarrollar varios aspectos básicos de la lengua como la gramática, el léxico y la ortografía. Además de tener la posibilidad de observar dichos contenidos contextualizados en situaciones reales de comunicación, por lo que en este trabajo tenemos como punto de partida la didáctica de los textos.

La didáctica de los textos tiene especial presencia en la ley educativa que rigen el currículum de Educación Primaria, por lo que en la Orden de 17 de marzo de 2015 aparecen contenidos como:

- 1.4. Expresión y reproducción de textos orales literarios y no literarios: narrativos (situaciones o experiencias personales, anécdotas, chistes, cuentos, trabalenguas, relatos de acontecimientos), descriptivos (descripciones de personas, animales, objetos, lugares, imágenes, etc.), expositivos (formulación de preguntas para entrevistas, definición de conceptos, presentaciones de temas trabajados en clase); instructivos (reglas de juegos, instrucciones para realizar trabajos, para orientarse en un plano, de funcionamiento de aparatos, así como para resolver problemas); argumentativos (discusiones, debates, asambleas); predictivos, etc.

Asimismo, podemos destacar que en dicho trabajo damos mayor importancia a los textos narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos y dialogados, debido a que son los que aparecen en el libro de texto.

Por otro lado, además de trabajar los distintos tipos de textos, también es fundamental el desarrollo de las destrezas básicas, por lo que la lectura también conforma un punto esencial en nuestro trabajo. En la ley aparecen contenidos que apoyan dicha postura como por ejemplo:

- 2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- 2.3. Audición y lectura de diferentes tipos de textos
- 2.4. Estrategias para la comprensión lectora de textos: aplicación de los elementos básicos de los textos narrativos, descriptivos y expositivos para la comprensión e interpretación de los mismos.
- 2.5. Gusto por la lectura: selección de lecturas personales cercanas a sus intereses de forma autónoma como fuente de disfrute

Por consiguiente, señalamos que otros puntos principales que conforman dicho trabajo están basados en la didáctica de la gramática, ortografía y léxico, por lo que aunque es fundamental que los niños adquieran y empleen un enfoque práctico de la lengua, previamente deben interiorizar los contenidos teóricos para posteriormente emplearlo. En este sentido, la ley refleja dichos contenidos en puntos como:

- 3.1. Escritura y reescritura individual o colectiva de textos creativos, copiados o dictados, con diferentes intenciones tanto del ámbito escolar como social con

una caligrafía, orden y limpieza adecuados y con un vocabulario en consonancia con el nivel educativo. Plan de escritura.

- 3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación
- 4.3 Vocabulario: Estructura del diccionario. Distintos significados de las palabras. Diccionarios online. Las abreviaturas y siglas
- 4.6 Ortografía: utilización de las reglas de ortografía en las propias producciones. Reglas generales de acentuación.

Finalmente, podemos concluir destacando que los puntos esenciales que conforman este trabajo tienen una presencia significativa en la ley educativa por la que se rige el currículum establecido para la etapa escolar de Educación Primaria. Por ello, destacamos la importancia y justificación de este trabajo.

5. METODOLOGÍA

A continuación vamos a tratar cuatro puntos importantes en la búsqueda e investigación de información que garantizan la validez de este trabajo. Trataremos cómo hemos llevado a cabo esa indagación, con qué objetivo, a qué destinatarios va dirigido y qué instrumento hemos usado para ello.

5.1 Método

Para llevar a cabo la investigación sobre el conocimiento que tienen los niños en torno a las diferentes tipologías textuales, llevaremos a cabo un estudio de caso.

El estudio de campo, término utilizado por antropólogos y sociólogos, a través del que se enfatiza el hecho de que los datos se recogen en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados; la investigación naturalista cuando se desea destacar que el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc. (Flores et al., 2002, p.1)

Asimismo, tal y como acabamos de mencionar, el método utilizado en el aula sería a través de un medio natural, en este caso, un cuestionario.

Por otro lado, podemos destacar que este tipo de investigación cualitativa es un buen medio para la recogida de información ya que toma como elemento primordial la participación de los entrevistados y por lo tanto, sus respuestas sirven de vital importancia para la investigación e indagación de información en torno a un tópico en concreto.

De este mismo modo, las características principales que definen a este tipo de estudio serían: inductivo, holístico, interactivo y reflexivo, naturalista, no existen ideas previas, es abierto y humanista. (Cotán, 2017).

En cuanto a las características destacadas, nos gustaría resaltar que en este método no existen ideas previas. Es un punto importante ya que conocemos verdaderamente qué

concepciones tienen los alumnos en torno al tema propuesto. Por el contrario, si un niño recibe información previa al cuestionario, sus concepciones cambiarían y por lo tanto, los datos que obtendremos no serían reales en su totalidad.

Al igual que sus características, este estudio de caso también contempla cuatro fases principales: Fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. (Gil, 1996).

La fase preparatoria hace referencia a la preparación de un marco teórico y la posterior planificación de actividades que se llevarán a cabo en las fases siguientes. El trabajo de campo se refiere a la investigación cualitativa en concreto. La fase analítica sería la obtención de datos y verificación de los resultados obtenidos para sacar las conclusiones oportunas. Finalmente, la última fase (fase informativa) hace referencia a escribir los datos obtenidos en dicha investigación para que un destinatario pueda leerlo y comprenderlo. (Gil, 1996).

A modo de conclusión, podemos destacar que a través de esta investigación se obtienen los datos que necesitamos para sacar una conclusión final en torno a un tópico establecido previamente. La metodología cualitativa toma como elemento principal en dicha investigación las respuestas de los entrevistados, por lo que los datos serán reales y significativos.

En la metodología cualitativa, el investigador tiene que centrarse en dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a partir de las experiencias reales de las personas. El fin de esta metodología no es otro que dar voz a los participantes para que éstas sean escuchadas a través de sus experiencias, comunicadas de manera abierta. (Cotán, 2017, p.45).

5.2 Objetivos de la investigación

El objetivo central con el que se realiza esta investigación hace referencia a conocer las concepciones previas de los alumnos sobre distintas tipologías textuales. En este caso, nos centraremos en los textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y dialogados.

Por otro lado, además de conocer las ideas previas, sería favorecedor identificar qué tipología textual reconocen los estudiantes con mayor facilidad y cuál presenta más dificultades.

Finalmente, a través de los datos obtenidos se planteará una propuesta de actuación con la finalidad de mejorar dicha didáctica de la enseñanza de los textos en Educación Primaria partiendo siempre de las carencias identificadas.

5.3 Muestra

La muestra que utilizaremos para observar en qué grado son capaces los niños de diferenciar las distintas tipologías textuales que existen ha sido destinada al 2º ciclo de Educación Primaria. Más concretamente al 3º curso del colegio “Tartessos” (Jerez de la Frontera).

Las características generales de los alumnos son distintas, ya que existe una gran diversidad. El aula es mixta, ya que la conforman tanto hombres como mujeres. En este caso, abundan las chicas ya que más concretamente el aula cuenta con 15 mujeres y 9 hombres. Por lo tanto, en total contamos con 24 alumnos que son los implicados que participarán en esta investigación. Las edades de los alumnos rondan entre los 8 y 9 años excepto una chica que tiene 10 años a causa de que repitió curso escolar.

No obstante y debido a que cada alumno posee sus propias peculiaridades específicas, hay estudiantes que presentan mayor capacidad para la realización de determinadas tareas que otros. Nos referimos a que hay alumnos que destacan por tener altas capacidades. Sin embargo, también hay niños que dominan de forma más eficaz algunas materias que otras, otros que se implican favorablemente y finalmente consiguen superar las materias, e igualmente también existen niños que necesitan mayor atención y ayuda en diversas ocasiones.

A pesar de que existen diferentes ritmos de trabajo en el aula e igualmente, distintas capacidades, ningún alumno asiste al aula de PT, aunque sí cuentan con una docente de refuerzo en el aula para determinadas materias, como son Lengua y Matemáticas.

Por otro lado, podemos destacar que la dinámica de trabajo en el aula es bastante buena ya que los alumnos responden favorablemente ante las actividades que se plantean. Adoptan una actitud bastante activa y participativa, por lo que el aprendizaje suele desarrollarse significativamente. Igualmente, no suele ser una clase ruidosa y respetan las normas de aula, por lo que no hay que llamar la atención constantemente. Finalmente, podemos destacar que trabajan bastante bien en grupo y tienen muy buena relación entre ellos, por lo que se podrían desarrollar actividades innovadoras que rompan con la metodología tradicional y se conseguirían buenos resultados.

5.4 Instrumento

El instrumento que vamos a llevar a cabo en esta investigación se trata de un cuestionario.

Un cuestionario es, por definición, el instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. . En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. (Meneses, 2016, p.9)

Asimismo, señalamos que el cuestionario que vamos a llevar a cabo será anónimo y los alumnos deberán poner únicamente su sexo, edad y curso.

Del mismo modo, aparecerán 5 textos: narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y dialogado. Reciben los siguientes nombres (Anexo 4):

- ❖ Texto narrativo: “Don Lalo”
- ❖ Texto descriptivo: “Blancanieves”

- ❖ Texto instructivo: “Tortilla de patatas”
- ❖ Texto expositivo: “La Tierra”
- ❖ Texto dialogado: “El paraguas”

Por otro lado, podemos destacar que el cuestionario es guiado debido a que nos adaptamos a la edad de los alumnos. Para ello, a la hora de identificar a qué tipo de texto se hace referencia, los estudiantes deberán rodear la opción correcta entre las cinco existentes (Anexo 4).

Para evaluar los datos obtenidos en el cuestionario llevado a cabo, utilizaremos una lista de verificación. Tal y como señala Quesada (2019, p.8) “Este instrumento permite registrar si una cualidad o característica del atributo evaluado se encuentra presente. Se usa para juzgar ejecuciones o productos”.

Tabla 1: Indicadores de la lista de verificación del libro de texto analizado.

INDICADORES
Los contenidos que aparecen en el libro de texto se trabajan de forma inductiva.
El libro de texto presenta actividades desde el punto de vista del enfoque comunicativo.
Las tipologías textuales que aparecen en el libro de texto están vinculadas a los contenidos de la lengua.
El libro de texto propone actividades grupales.
El libro de texto trabaja el habla.
El libro de texto trabaja la escucha.
El libro de texto trabaja la escritura.
El libro de texto trabaja la lectura.
El libro de texto tiene actividades de repaso.
Las actividades con las que se trabajan las distintas tipologías textuales invitan al alumno a reflexionar por sí mismo.
El libro de texto invita a crear situaciones reales de comunicación para trabajar las diferentes tipologías textuales.

Finalmente, otro instrumento que llevaremos a cabo será un cuestionario realizado a la tutora del aula para conocer su opinión en cuánto a la propuesta realizada. Este punto lo veremos más abajo en la fase analítica.

6. ANÁLISIS Y PROPUESTA

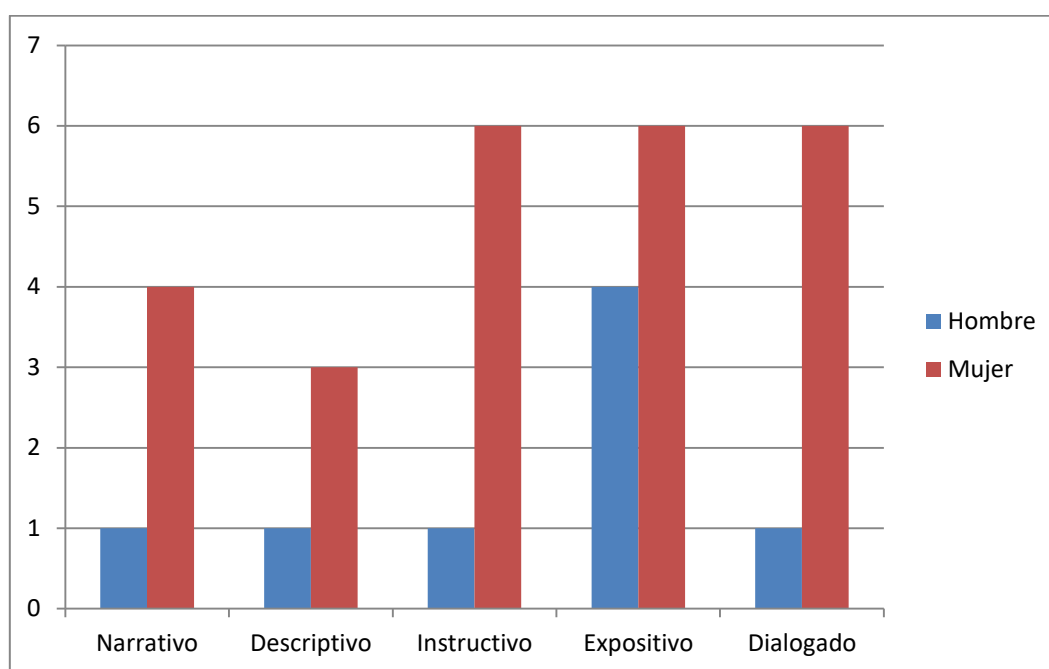
6.1 Fase preparatoria

En esta fase vamos a comentar los resultados obtenidos en el cuestionario planteado y asimismo, los vincularemos con el libro de texto que se emplea comentando así la lista de verificación preparada para dicho aspecto.

6.1.1 Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario

En primer lugar, destacamos que de forma global los alumnos presentaron diversos errores.

Figura 1: Errores de forma global en el cuestionario.

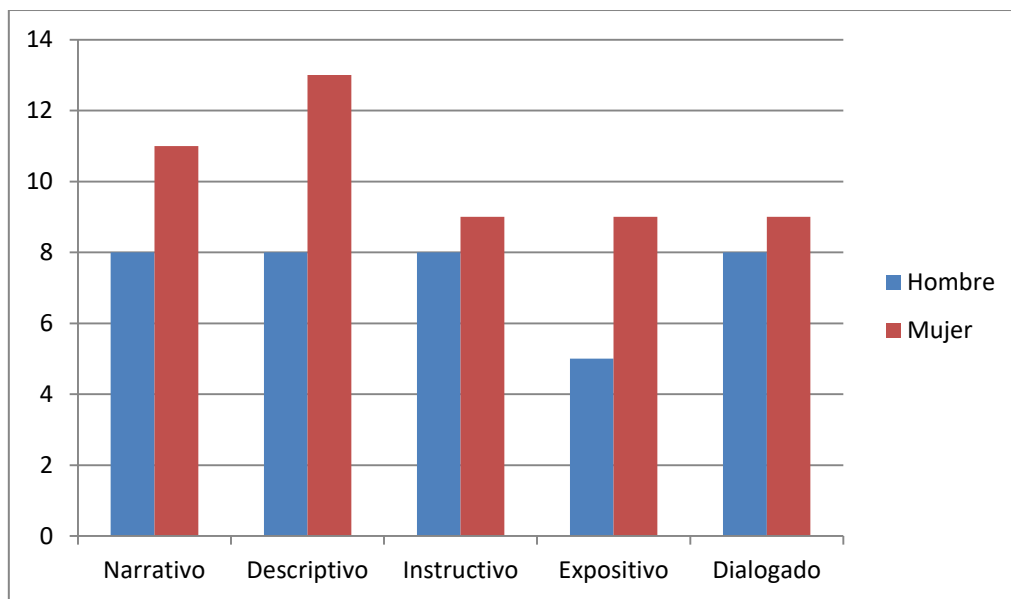


Fuente: elaboración propia.

En este gráfico podemos observar que a modo general y de forma igualitaria, la mayoría de fallos se dieron en la identificación del texto instructivo, expositivo y dialogado. No obstante, donde los niños tuvieron mayor margen de error fue en la identificación del texto expositivo ya que 10 alumnos (4 hombres y 6 mujeres) cometieron dicho fallo.

Por el contrario, además de los fallos presentados, también identificamos muchos aciertos.

Figura 2: Aciertos de forma global en el cuestionario.

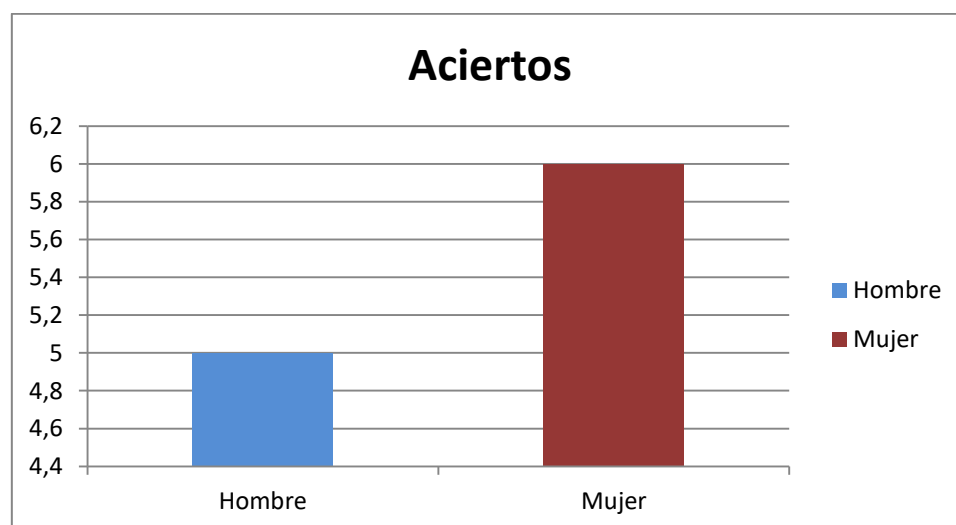


Fuente: elaboración propia.

En este gráfico, podemos ver que al igual que los errores se cometieron en mayor medida en los textos instructivo, expositivo y dialogado, los aciertos se dieron principalmente en los textos descriptivo y narrativo. Sin embargo, el texto que tuvo menor dificultad de identificación fue el descriptivo ya que 21 alumnos (13 hombres y 8 mujeres) fueron capaces de identificarlo correctamente.

Asimismo, podemos añadir que no hay constancia de alumnos que no fueran capaces de identificar ningún tipo de texto. Sin embargo, sí podemos observar cómo hay estudiantes que tuvieron mucho éxito en la realización de este cuestionario ya que identificaron todos los tipos de texto de forma correcta.

Figura 3: Aciertos de todos los tipos de textos del cuestionario.

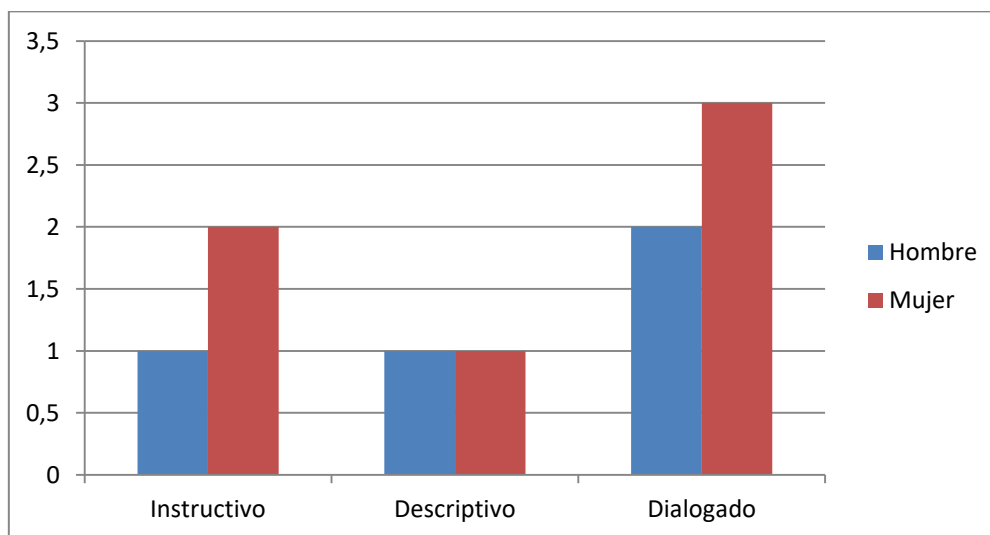


Fuente: elaboración propia.

Tal y como observamos en la gráfica, los alumnos que acertaron todos los tipos de textos incluidos en el cuestionario fueron un total de 11, siendo así 5 hombres y 6 mujeres.

Por otro lado, anteriormente comentamos que el mayor margen de error se daba en la identificación del texto expositivo, sin embargo, los alumnos confunden este tipo de texto con los textos instructivo, descriptivo y dialogado.

Figura 4: Confusión del texto expositivo con otras tipologías.

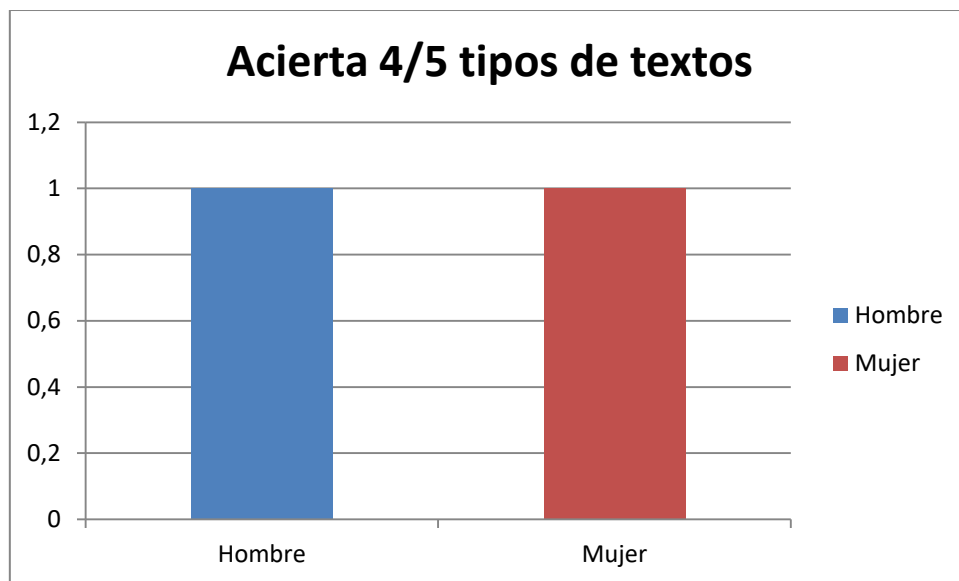


Fuente: elaboración propia.

En este gráfico se puede observar que el texto con el que los alumnos confunden en mayor medida el texto expositivo es el dialogado. Tal y como comentamos anteriormente, un total de 10 alumnos no fueron capaces de identificar el texto expositivo. Sin embargo, dentro de los estudiantes que cometieron dicho error, la mayoría lo confundieron con el tipo de texto dialogado. Este fallo fue cometido por 5 estudiantes (2 hombres y 3 mujeres).

Por consiguiente, podemos resaltar que también hemos analizado los aciertos que obtuvieron los discentes en el cuestionario.

Figura 5: 4/5 aciertos en el cuestionario realizado.

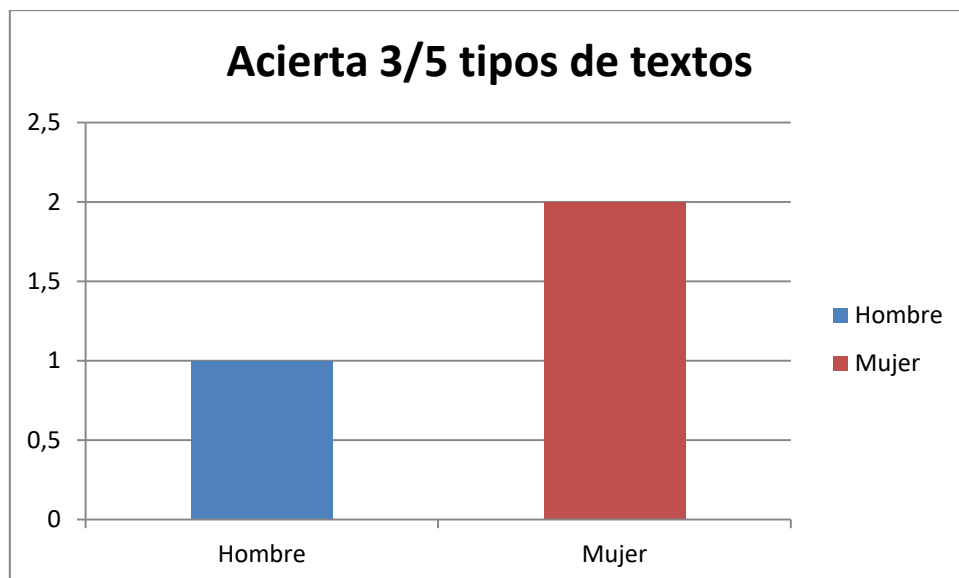


Fuente: elaboración propia.

En este gráfico se puede apreciar que tan solo 2 alumnos (1 hombre y 1 mujer) acertaron 4 de los 5 textos que se proponían. En este sentido, podemos destacar que el hombre no fue capaz de reconocer el texto dialogado y la mujer el texto narrativo.

Además, también encontramos alumnos que acertaron de los 5 textos que se proponían.

Figura 6: 3/5 aciertos en el cuestionario realizado.

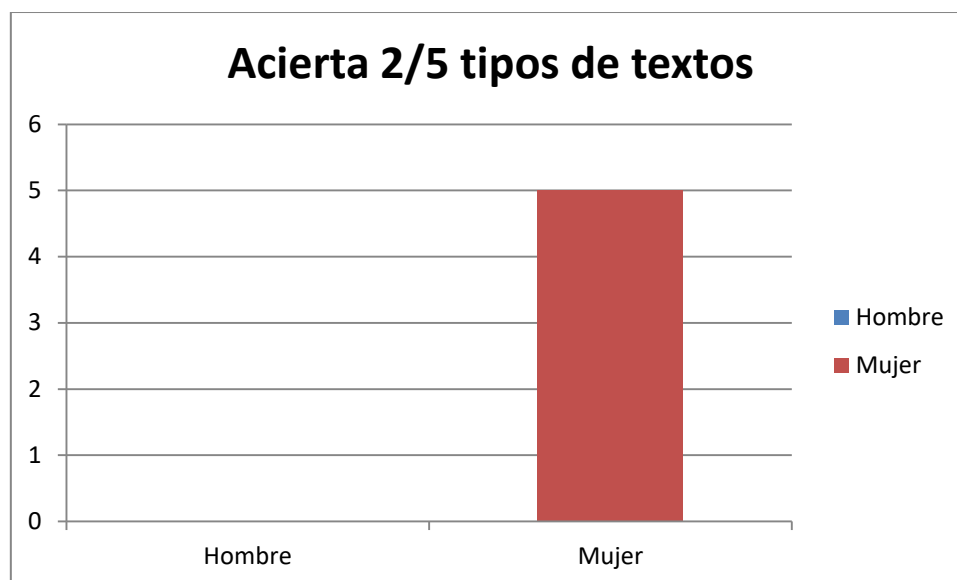


Fuente: elaboración propia.

En este gráfico se puede observar que se trata de 3 alumnos (1 hombre y 2 mujeres). En este caso, destacamos que ninguno de esos estudiantes fue capaz de reconocer el texto expositivo ni el dialogado.

Acto seguido, observamos los cuestionarios de aquellos alumnos que solo acertaron 2 de los 5 textos que se proponían.

Figura 7: 2/5 aciertos en el cuestionario realizado.

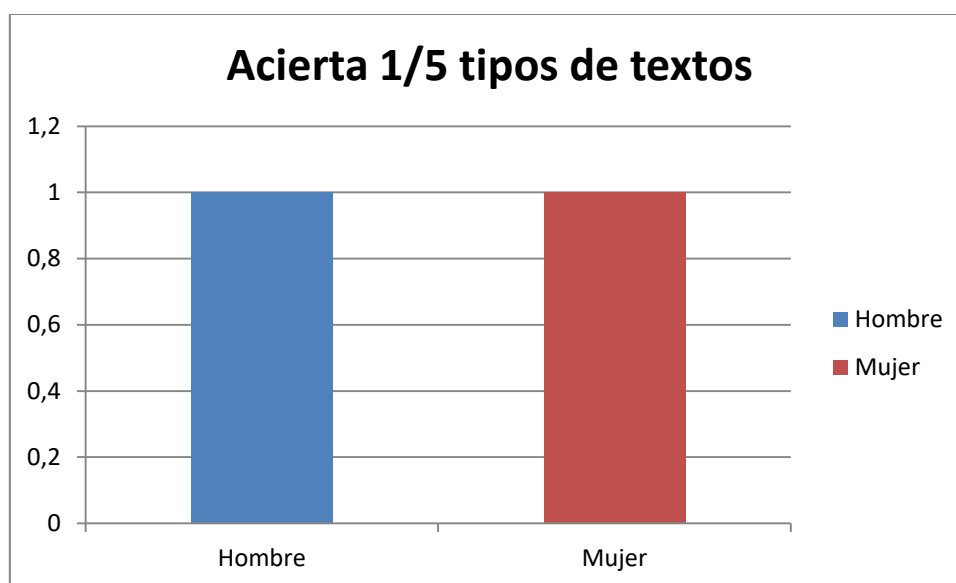


Fuente: elaboración propia.

Observando la gráfica, podemos añadir que 5 mujeres no fueron capaces de reconocer el texto expositivo. Ese error fue el que se produjo de forma común entre todas, sin embargo, hay variedad entre el segundo fallo ya que uno no conoce el descriptivo, otro el instructivo, dialogado o narrativo. Sin embargo, el error común que se produce cuando analizamos los estudiantes que solo presenta acierto en 2 de los 5 textos que se planteaban, observamos que ninguno de ellos identificó el texto expositivo.

Finalmente, vemos los aciertos que se produjeron en aquellos discentes que acertaron 1 de los 5 textos que se proponían.

Figura 8: 1/5 aciertos en el cuestionario realizado.



Fuente: elaboración propia.

En este caso, podemos concluir que solo 2 estudiantes no fueron capaces de reconocer 4 textos. Además, añadimos que el hombre solo pudo reconocer el texto dialogado y la mujer el texto narrativo. También señalamos que entre los fallos que se dan, vuelve a aparecer el texto expositivo como error común.

6.1.2 Análisis del libro de texto.

Una vez que hemos analizado los resultados obtenidos en el cuestionario, pasamos a comentar la lista de verificación.

INDICADORES	SÍ	NO
Los contenidos que aparecen en el libro de texto se trabajan de forma inductiva.		X
El libro de texto presenta actividades desde el punto de vista del enfoque comunicativo.		X
Las tipologías textuales que aparecen en el libro de texto están vinculadas a los contenidos de la lengua.		X
El libro de texto propone actividades grupales.	X	
El libro de texto trabaja el habla.	X	
El libro de texto trabaja la escucha.		X
El libro de texto trabaja la escritura.		X
El libro de texto trabaja la lectura.		X
El libro de texto tiene actividades de repaso.	X	
Las actividades con las que se trabajan las distintas tipologías textuales invitan al alumno a reflexionar por sí mismo.		X
El libro de texto invita a crear situaciones reales de comunicación para trabajar las diferentes tipologías textuales.		X

En primer lugar, podemos destacar que el primer indicador que compone la lista de verificación planteada hace referencia al tratamiento de los contenidos de forma inductiva. En este sentido, podemos destacar que no se observa en el libro de texto ya que las actividades son bastante tradicionales, sistemáticas y mecanizadas, por lo que no invitan al alumno a reflexionar por sí mismo. Por ejemplo, a la hora de tratar el contenido de las palabras antónimas, solo se trata mediante actividades escritas y guiadas, por lo que los estudiantes realizarían estos ejercicios mecánicamente sin la posibilidad de pensar verdaderamente en lo que están trabajando (Anexo 5).

Este ejemplo se muestra para clarificar a lo que nos referimos con actividades tradicionales. Sin embargo, no solo se trata de esa forma ese contenido en concreto, sino que todo el contenido que el libro de texto abarca, se trabaja a través de ejercicios similares, por lo que podemos afirmar que no se tratan los contenidos de forma inductiva.

Por otro lado, destacamos que al igual que no se trabajan los contenidos de forma inductiva, tampoco presenta actividades desde el punto de vista del enfoque comunicativo. Tal y como hemos comentado, los contenidos se trabajan a través de ejercicios repetitivos en los que el alumno no reflexiona por sí mismo. Una ocasión buena para trabajar la comunicación entre alumnos sería el momento en el que se trata el contenido del texto dialogado. Por el contrario, el libro de texto no tiene en cuenta este aspecto y se realizan ejercicios del estilo que estamos comentando (Anexo 6).

Por esta razón, afirmamos que el libro no invita a crear situaciones reales de comunicación debido a que las actividades que se realizan son de carácter tradicional y por escrito. Por tanto, los alumnos no observan los contenidos de forma contextualizada con el entorno que les rodea.

Al igual que no se trabajan las actividades desde el punto de vista del enfoque comunicativo, las tipologías textuales no están vinculadas con los contenidos de la lengua ya que no se hace referencia entre sí al pasar de uno a otro. Se trabajan los saberes de forma aislada sin mostrar ningún tipo de relación entre sí. Consideramos que esto es desfavorable para el aprendizaje de los alumnos ya que considerarán que no existe un vínculo entre los contenidos gramaticales u ortográficos que trabajan con las diferentes tipologías.

Un punto favorable que ofrece el libro de texto es que se proponen actividades grupales. Este aspecto es beneficioso para llevarlo a cabo en el aula debido a que a través de la cooperación entre los iguales, los alumnos podrán enriquecer sus propias concepciones gracias a la retroalimentación que se establezca por parte de los demás integrantes del grupo. Asimismo, se fomenta el acto comunicativo como principal acción para llegar a un acuerdo común mucho más significativo que si se realizara de forma individual (Anexo 7).

Por consiguiente, otro punto que se debería tomar en consideración a la hora de utilizar un libro de texto es que fomente el desarrollo de las cuatro destrezas básicas (hablar,

escuchar, leer y escribir) de este modo, los niños desarrollarán de forma más significativa la competencia comunicativa. No obstante, el libro solo ayuda al fomento del habla a través de la propuesta de actividades en las que los alumnos realizan exposiciones, debates, puestas en común, etc. (Anexo 8). Sin embargo, no se realizan actividades en las que se fomente la escucha. La lectura sí está presente en cierto modo ya que al principio de cada unidad el libro propone un texto acompañado de actividades de comprensión lectora. Bien es verdad que aunque aparezcan dichas actividades, son guiadas y se encuentran a simple vista en el texto, por lo que pensamos que no reflejan verdaderamente si un niño ha comprendido el texto o no. Igualmente ocurre con la escritura. Casi todas las actividades que propone el libro de texto son escritas, sin embargo, el alumno no realiza producciones propias e individuales, por lo que en este sentido, consideramos que no se trabaja significativamente esta destreza.

Del mismo modo, afirmamos que las actividades con las que se trabajan las distintas tipologías textuales no invitan al alumno a reflexionar por sí mismo ya que son actividades mecánicas y guiadas. En este tipo de ejercicios se puede buscar la solución correcta con tan solo mirar el texto sin la necesidad de tener que leerlo detenidamente y prestando atención. Es por ello, por lo que pensamos que el alumno no desarrolla la comprensión lectora ni reflexiona de forma autónoma con las actividades que se proponen en el libro seguidas del texto (Anexo 9).

Finalmente, otro aspecto positivo es que el libro de texto contiene actividades de repaso al final de cada unidad para poder reforzar los contenidos tratados y que se afiance en mayor medida el conocimiento (Anexo 10).

6.2 Trabajo de campo

En primer lugar, podemos destacar que realizaremos una propuesta dirigida a alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria, más concretamente al 3º curso. Se trata de una unidad didáctica del área de Lengua Castellana y Literatura en la que abordaremos contenidos gramaticales, léxicos y ortográficos.

En cuanto a contenido gramatical destacamos los sustantivos y sus tipos. Asimismo, en el léxico abordaremos los tecnicismos y en ortografía el uso de la coma. No obstante, señalamos que además de ello, la propuesta está diseñada con la finalidad de que los alumnos trabajen las tipologías textuales, concretamente en esta unidad trabajaremos el texto expositivo. Por ello, además de abordar los distintos contenidos señalados, los alumnos deberán redactar su propio texto expositivo.

Por consiguiente, afirmamos que producir un texto expositivo sin ningún tipo de pauta o guía puede resultar difícil para los niños. Por ello, los alumnos contarán con una lectura inicial y dos lecturas más de modelo a partir de las cuales deberán leer con detenimiento y realizar sus correspondientes actividades de comprensión lectora. Seguidamente, los alumnos finalizarán la unidad realizando las actividades de producción, en las que siguiendo el objetivo final (conseguir que los estudiantes redacten un buen texto expositivo de forma autónoma) contarán con actividades iniciales con andamiaje y

luego sin él para que los discentes sean capaces de escribir un texto expositivo favorable.

Del mismo modo, la unidad concluirá con actividades de repaso de los contenidos gramaticales, léxicos y ortográficos para reforzar lo trabajado. De esta forma, se asentarán en mayor medida los conocimientos y el aprendizaje desarrollado será mucho más significativo. Se podrá visualizar la propuesta completa en anexos (Anexo 11).

Finalmente, podemos destacar que también se llevará a cabo el diseño de la secuencia didáctica en la que se muestra una justificación de la propuesta, objetivos de etapa, materia y didácticos, competencias clave, contenidos de aprendizaje, elementos transversales, metodología, atención a la diversidad, interdisciplinariedad, recursos materiales, distribución y organización del tiempo y espacio, y finalmente, la evaluación y estándares de aprendizaje. Al igual que la unidad, este apartado se podrá visualizar al completo en anexos (Anexo 12).

6.3 Fase analítica

En esta fase vamos a mostrar una entrevista realizada a la tutora del aula en la que realizaremos la propuesta con la finalidad de mostrarle nuestro trabajo y que nos pueda aportar su opinión al respecto.

En primer lugar, preguntamos si las lecturas que se plantean en la propuesta son apropiadas para los alumnos. A este respecto, la tutora afirmaba que sí son apropiadas ya que abordan temas interesantes sobre distintas áreas que pueden servir para ampliar su conocimiento sobre ciertos temas. Asimismo, dicho aspecto le resultaba de especial interés ya que en la mayoría de libros de texto aparecen lecturas muy infantiles que no van más allá de un cuento o fabula en la que animales u otros seres no humanos tienen un problema. Es por ello, por lo que nos mostraba su aprobación con las lecturas que se plantean en la unidad ya que son más didácticas para los alumnos y además, se pueden aprender otros temas mientras se realiza la lectura en el aula.

Por otro lado, otra cuestión que realizamos hace referencia a conocer si se trabajan correctamente los textos a partir de las preguntas que se plantean. En este sentido, la tutora argumentó que si la finalidad principal es que los alumnos conozcan el texto expositivo sí. Bien es verdad, que dichas preguntas trabajan el contenido de esta tipología y no se centra demasiado en ver si los alumnos han comprendido el tema de la lectura. Sin embargo, en la mayoría de libros de textos las preguntas que se realizan a modo de comprensión lectora suelen ser tipo test y no dan lugar a que los alumnos reflexionen y piensen de forma autónoma ya que la respuesta se encuentra con facilidad con solo echar una ojeada por encima al texto. Por lo tanto, tal y como nos comenta la docente, destacamos que si comparamos las preguntas que acabamos de mencionar con las que se plantean en esta unidad, observamos que hay mucha diferencia. Por esta misma razón, si el objetivo final es lograr que los alumnos redacten su propio texto expositivo, son mucho más adecuadas y significativas.

Asimismo, teniendo en cuenta que la finalidad principal de la unidad es trabajar el texto expositivo, otra pregunta fue si dicha tipología se trabajaba adecuadamente. Al respecto, la tutora afirmó y argumentó su respuesta añadiendo que las preguntas que se realizan en la lectura inicial como en los textos que aparecen en la comparación de modelos tienen dicha finalidad principal. Igualmente, al final de la unidad los alumnos cuentan con actividades de producción en las que de forma progresiva los estudiantes deberán elaborar su propio escrito. Además, en dicha respuesta añadió que el método empleado es muy apropiado ya que se aborda el contenido poco a poco. Por el contrario, si se pretende que los niños escriban un texto expositivo desde primera hora sin ningún tipo de pauta, lo más probable sería que acabara en un desastre.

Por consiguiente, tal y como comentamos en la fundamentación teórica, un aspecto importante es el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que es fundamental que se trabaje en la propuesta de forma adecuada. Así pues, cuando realizamos la pregunta a la tutora, nos respondió de forma segura que sí debido a que se realizan actividades tanto orales como escritas en la que los alumnos deberán desarrollar el habla, escucha, lectura y escritura.

Por otra parte, en cuanto al tratamiento y desarrollo de los contenidos léxicos, ortográficos y gramaticales, podemos destacar que la respuesta de la tutora fue favorable ya que se trabaja a través de actividades muy diversas. En este sentido, nos resulta interesante destacar que nos argumentó que con sus años de experiencia ha podido observar que no es buena ni la realización continua de juegos, ya que los alumnos pueden perder el hilo del asunto e igualmente, no trabajar adecuadamente el contenido, y sin embargo, tampoco es favorable realizar actividades muy repetitivas ya que podrían aburrirse y perder interés. Por ello, señalamos que en nuestra unidad se realizan actividades de diversos tipos, algunas muy dinámicas como juegos virtuales y otras más tradicionales, por lo que dicha combinación resultaría favorable.

Finalmente y para concluir la entrevista, preguntamos si a través de las actividades planteadas los alumnos lograrían escribir una buena producción final. Dicha cuestión es vital ya que es el objetivo principal de la propuesta. En este sentido, la respuesta de la docente fue favorable ya que por las razones que comentó anteriormente, en las actividades de producción final se trabaja el contenido de forma progresiva y no directamente, por lo que los alumnos tendrán la suficiente información recogida para poder redactar una buena exposición.

6.4 Fase informativa

Defenderemos nuestra propuesta en el tribunal de TFG (Trabajo Fin de Grado) y se dará a conocer a la comunidad educativa.

7. CONCLUSIÓN

La enseñanza de la lengua en Educación Primaria es uno de los factores más importantes de la etapa educativa ya que más allá de aprender contenidos ortográficos, gramaticales, léxicos, etc., los alumnos aprenderán normas y adoptarán comportamientos y actitudes para desenvolverse día a día en sociedad. Es por ello, por lo que destacamos la importancia de adquirir una buena competencia comunicativa. Un individuo no es competente en su lengua por saber numerosos contenidos de la lengua, sino por saber adaptar su rico lenguaje a las distintas situaciones comunicativas que se planteen. Este aspecto es el que debemos transmitir a los estudiantes y asimismo, trabajarlo en el aula constantemente.

Por consiguiente, destacamos que este trabajo centra su punto de interés en la enseñanza de los textos, debido a que es otro contenido importante en el ámbito escolar. Asimismo, con este trabajo hemos querido acercarnos a la realidad y aportar una propuesta partiendo siempre de un problema o necesidad. Por ello, la investigación realizada para conocer las carencias más significativas que presentan los alumnos en torno al reconocimiento e identificación de las distintas tipologías textuales ha sido un proceso interesante y significativo. Por lo tanto, partiendo de ese problema, se propone una propuesta de actuación en la que se intenta fomentar la didáctica de los textos a través de actividades favorables para los discentes.

Para añadir, podemos afirmar que los libros de texto también conforman un punto esencial en las aulas debido a que la mayoría de docentes lo utilizan casi en su totalidad como recurso indispensable a la hora de impartir clases. El libro de texto es favorable siempre y cuando se trabajen los contenidos de forma adecuada y se ayude a contribuir al desarrollo de las destrezas básicas. Por esta misma razón, la investigación que planteamos en este trabajo sobre el libro de texto utilizado en el centro en el que se realiza la muestra, resulta de especial interés para poder observar cómo aborda la temática planteada y asimismo, qué carencias y puntos favorables presenta. Sin embargo, como hemos comentado, la actuación se debe partir de un problema o necesidad, por lo que es, a raíz de las carencias detectadas en el estudio de caso diseñado, cuando la propuesta comienza a cobrar sentido.

Finalmente, podemos destacar que tal y como hemos afirmado, el área de Lengua Castellana y Literatura conforma un punto primordial en el currículo establecido para la etapa de Educación Primaria. Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a las necesidades específicas e individuales de los alumnos y fomentar que todos los estudiantes consigan interiorizar los contenidos y del mismo modo, contextualizarlos en el entorno que les rodea. Para concluir, podemos destacar que la realización de este trabajo ha resultado de especial interés para finalizar esta etapa de formación como futuros docentes. Se puede observar cómo herramientas que se utilizan diariamente en el aula quizás no trabajen significativamente el contenido. Es por ello, por lo que la actuación del maestro es crucial para conseguir unos resultados más favorables atendiendo a las necesidades del alumnado. En este caso en concreto, realizar una investigación en torno a un tema concreto y finalmente, aportar una propuesta de

intervención, ha resultado ser una oportunidad para comprobar que el trabajo de los docentes va más allá de las horas que pasa en el aula. Para lograr unos buenos resultados, debemos tener una planificación y organización óptima, por lo que a raíz de este trabajo, se puede observar que debemos plantear actividades alternativas al libro de texto para poder conseguir que los contenidos se traten de la mejor forma posible. Es por ello, por lo que cabe destacar que aunque estamos a un paso de poder alcanzar nuestro objetivo (ser maestros) nos queda un largo camino por recorrer en el cual debemos seguir aprendiendo y formándonos para dar y transmitir lo mejor de nosotros mismos en las aulas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial Pride and Holmes*, 42.
- Romero Oliva, M. F., Jiménez Fernández, R., y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin studies in modern languages and literature*, 44(3), 1-15.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: Las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2012(59), p. 87-118.
- García, R. L., Espinosa, J. R., & Campillo, J. R. (2013). Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. *marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA*, (17), 1.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 11-33.
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (11), 62-70.
- Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Monográficos MarcoELE*. Recuperado en: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (sf). *Metodología de la enseñanza de las Ciencia. IICA. Jaume, Joan (2007). ¿Qué diseño para qué sociedad.*
- Mata, T. C. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español. *Enunciación*, 17(2), 138-154.
- Molina, G., & Ramón, J. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 7, 69-93.
- Liceras, J. M., & Carter, D. (2009). La adquisición del léxico. *Panorama de Lexicología*, 371-404.
- Jiménez Fernández, R., Romero Oliva, M. y Heredia Ponce, H. (2019). Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente. *Revista de Humanidades*, 37, 151-178.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- DÍAZ, D. S. (1994). El área de lengua y literatura en educación primaria: una propuesta didáctica. *Didáctica. Lengua y literatura*, (6), 23-72.
- Margelí, P. M. (1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 75-82.

- Perea, M. D. R. D. (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(4), 65-80.
- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Carriquí Palma, L. (2015). La ortografía en el aula de educación primaria: propuesta didáctica.
- Teruel, F. C. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 93-100.
- Heredia, J. M. P. (2017). Enseñanza y evaluación de la competencia ortográfica en primaria. *Sinergias educativas*, 2(2), 21-35.
- Perea, D., & del Rosario, M. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía.
- Hernández, H. H. (1993). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en la aula. In *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991* (pp. 189-200). Universidad de Málaga (UMA).
- Angulo, T. Á., & Bravo, R. R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88.
- Ponce, H. H. (2015). Reseña. Tendencias en Educación Lingüística. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (11), 153-154.
- Correa, A. A., & Meneses, N. A. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 30, 23.
- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Peña, L. B. (2010). Proyecto de indagación. *Pontificia Universidad Javeriana Bogota, Fac. Psicol.[en línea]*.
- Palop, P. F., & García, P. A. C. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 201-217.
- Jiménez Fernández, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce, 2011-2012*,(34-35): 231-255.
- Vadillo, G. (2017). ¿De verdad quieres un libro de texto. *Revista digital universitaria*, 18(3), 2-9.

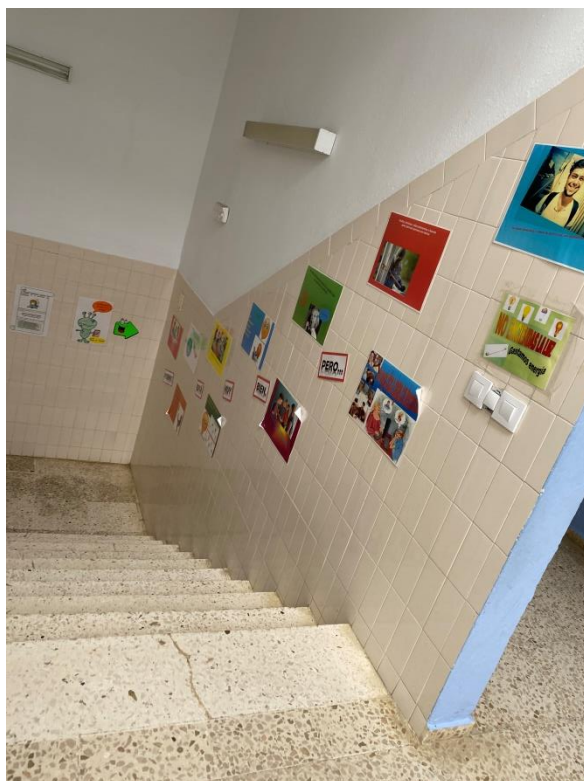
- Cabero Almenara, J., Duarte Hueros, A. M., & Romero Tena, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. *Aspectos críticos de una reforma educativa* (pp. 21-39).
- Parcerisa Aran, A. (1996). Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos (Vol. 105). Barcelona, España: Grao.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Pérez Vázquez, Y. (2017). La competencia comunicativa del docente en el ámbito escolar. *Transformación*, 13(3), 394-405.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136.
- Marcet-Rodríguez, V. J. (2021). LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS GRADOS DE MAESTRO: DESARROLLO DE COMPETENCIAS. *Revista Inclusiones*, 384-407.
- Evangelista Riveros, V. (2021). Diseño de una unidad de aprendizaje para favorecer la comprensión lectora a partir de textos narrativos en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria de la IEP Santa Mónica–Piura.
- Gómez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (2002). Metodología de la investigación cualitativa. *Santiago de Cuba: PROGRAF*.
- Cotán Fernández, A. (2017). El sentido de la investigación cualitativa.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.
- Meneses, J. (2016). El cuestionario.
- Quesada Castillo, R. (2019). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”.
- Español, E. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 19349-19420.
- Orden de 17 de marzo de 2015 (BOJA 27 de marzo, 2015), por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60.

9. ANEXOS

Anexo 1.

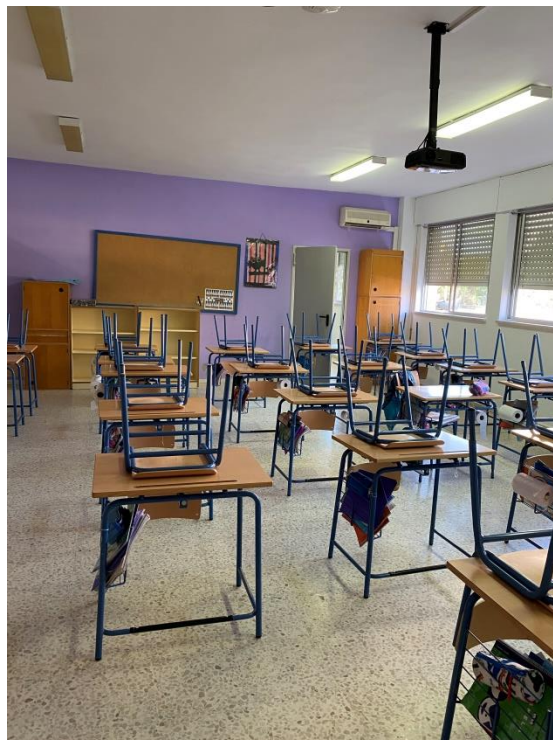


Anexo 2.



Anexo 3.

Foto del aula



Anexo 4.

Cuestionario realizado para la obtención de datos.

Sexo:	Edad:	Curso:
Hombre Mujer		

Rodea la respuesta correcta según el tipo de texto al que corresponda.

Texto 1

DON LALO

En un pueblo lejano vivía un señor que tenía una tienda. Se llamaba don Lalo y tenía muy mal genio. Cuando un niño iba a comprar caramelos o galletas, le gritaba y le daba lo que él quería y el niño no podía reclamar nada.

Por eso, a los niños no les gustaba que sus mamás los mandaran a comprar a la tienda de don Lalo; siempre les daba menos de lo que pedían y luego sus mamás los regañaban.

Un día varios niños del pueblo fueron a jugar al río y vieron que un viejito se estaba ahogando; lo salvaron entre todos y el viejito les dio las gracias y les dijo que por ser tan buenos niños les iba a conceder un deseo, el que ellos le pidieran.

Los niños le contaron lo que sucedía con don Lalo y le pidieron al viejito que le quitara el mal genio. Éste les dijo que ya no se preocuparan, que desde ese momento don Lalo siempre iba a estar de buen humor.

Y así fue; desde ese día, cuando los niños iban a comprar a la tienda de don Lalo él siempre los trataba muy bien y hasta les regalaba dulces o les daba más de lo que ellos le pedían.

Cuando los niños buscaron al viejito para darle las gracias ya no lo encontraron; pero siempre lo recordaron por haberles concedido su deseo.

Descriptivo	Narrativo	Dialogado	Expositivo	Instructivo
-------------	-----------	-----------	------------	-------------

Texto 2

BLANCANIEVES

Había una vez...Una niña muy bonita, una pequeña princesa que tenía un cutis blanco como la nieve, labios y mejillas rojos como la sangre, y cabellos negros como el azabache. Su nombre era Blancanieves.

A medida que crecía la princesa, su belleza aumentaba día tras día hasta que su madrastra, la reina, se puso muy celosa. Llegó un día en que la malvada madrastra no pudo tolerar más su presencia y ordenó a un cazador que la llevara al bosque y la matara. Como ella era tan joven y bella, el cazador se apiadó de la niña y le aconsejó que buscara un escondite en el bosque.

Descriptivo	Narrativo	Dialogado	Expositivo	Instructivo
-------------	-----------	-----------	------------	-------------

Texto 3

TORTILLA DE PATATAS

Ingredientes:

- 6 huevos
- 3 patatas grandes
- Aceite
- Sal

Indicaciones:

En primer lugar, pele las patatas y córtelas en rodajas finas. Luego caliente el aceite en una sartén y eche en él las patatas. Procure que se vayan friendo todas por igual. Écheles sal. Cuando las patatas ya estén fritas, con un tono dorado, retírelas del sartén y escurra el aceite. Bata los huevos en un plato hondo. Mezcle el huevo batido con las patatas fritas. Retire parte del aceite de la sartén y eche en él la mezcla. Cuando ya se ha hecho la parte inferior, de vuelta a la tortilla, ayudándose por un plato. Cocine por el otro lado hasta que quede dorada por fuera. Una vez terminada, retírela de la sartén en un plato y ya estaría lista para comer.

Descriptivo	Narrativo	Dialogado	Expositivo	Instructivo
-------------	-----------	-----------	------------	-------------

Texto 4

“LA TIERRA”

La **Tierra** es el planeta donde vivimos.

La Tierra es uno de los planetas que componen el sistema solar (los demás son Mercurio, Venus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno). El volumen de la Tierra es más de un millón de veces menor al del Sol.

Al igual que los demás planetas del sistema solar, la Tierra orbita alrededor del Sol, y le da una vuelta completa en aproximadamente 365 días (a esto se le llama movimiento de traslación). También gira alrededor de su propio eje, dando un giro completo en 24 horas (a esto se le llama movimiento de rotación).

Descriptivo	Narrativo	Dialogado	Expositivo	Instructivo
-------------	-----------	-----------	------------	-------------

EL PARAGUAS PERDIDO

Juan: ¿De quién es este paraguas?

Ana: No lo sé, mío no es.

Juan: ¿Alguien olvidó un paraguas en el pasillo?

Alberto: Yo no.

Diana: Yo no.

Juan: ¿Entonces quién lo dejó?

Ana: Margarita estuvo aquí más temprano. Probablemente sea de ella.

Juan: Voy a llamarla para avisarle que está aquí.

Margarita: ¿Sí? Dígame.

Juan: Margarita, ¿olvidaste ayer un paraguas en el pasillo?

Margarita: ¡Sí!

Juan: Vale, te lo guardo en el armario de clase para que no se pierda.

Margarita: ¡Muchas gracias Juan!

Descriptivo	Narrativo	Dialogado	Expositivo	Instructivo
-------------	-----------	-----------	------------	-------------

Anexo 5.

Palabras antónimas

1. Escribe en tu cuaderno las palabras que signifiquen lo contrario.

anciano	arriba	alto	fuerte	enemigo
encender	feliz	cerca	áspero	delgado

Las palabras **antónimas** son las que tienen significados **contrarios**.




2. En estas listas de sinónimos se ha colado un antónimo. Descúbrelos y escribe una oración con cada uno de ellos:

- delgado, flaco, obeso, escuálido.
- bello, bonito, feo, hermoso.

3. Cambia la palabra destacada por un antónimo y comprueba si la oración significa lo contrario.

- Aurora **perdió** la carrera.
- Mi casa está **lejos** del colegio.
- Mi hermano camina muy **despacio**.

4. Observa los dibujos y escribe en tu cuaderno las oraciones con los antónimos de las palabras destacadas. Luego relaciona cada oración con la imagen correcta.

– Amelia era muy **baja** y **regordeta**.

– Emilia era **delgada** y vestía con colores **tristes**.

– Amalia tiene la cara llena de **aburridas** pecas.

Anexo 6.

¡Comunicate!

El diálogo

1 Lee las viñetas y contesta a las preguntas.



El **diálogo** es una conversación entre dos o más personas.

- ¿Cuántas personas están hablando?
- ¿A través de qué medio están manteniendo la conversación?

2 Di en cuáles de las siguientes situaciones aparece un diálogo:



3 Inventa un diálogo diferente para el cómic de la Lectura.

4 Explica en qué situaciones emplearías estas expresiones:

Buenas noches	Perdone	Por favor
Gracias	¿Podría indicarme...?	Muy amable

146

Anexo 7.

1 Paso 2 3 4

Seleccionamos dos fábulas para realizar una representación con marionetas.

- Buscad en Internet las fábulas de Esopo y entre toda la clase seleccionad dos.
- **Grupo nominal** Repartíos por grupos las partes de la representación (comienzo, nudo y desenlace) y escribid los diálogos de los personajes.

Anexo 8.

Zona de expresión

Busca en Internet información sobre un alimento que te guste. Prepara una pequeña exposición escrita contando su origen, cómo se suele comer, si suele dar reacción alérgica, etcétera. Acompaña tu exposición de imágenes que te ayuden a recordar los datos.

Cuando realices la exposición oral ante tus compañeras y compañeros, ten en cuenta los siguientes **consejos**:

- Antes de realizar tu exposición, ensáyala ante el espejo o un familiar.
- Utiliza bien la voz: intenta que te escuchen adecuadamente y habla despacio.
- Refuerza la información con gestos, por ejemplo, señalando las imágenes que aportas.
- Cuando acabes, agradece a tus compañeros y compañeras que hayan permanecido atentos.

Analizamos los resultados de la encuesta.

Recoged las fichas y, en grupos, analizad los resultados de la encuesta respondiendo a estas preguntas:

- ¿Cuántos alumnos y cuántas alumnas han respondido a la encuesta?
- ¿Cuántos tienen alergia a algún alimento?
- ¿A qué alimentos tienen alergia?

Preparad un solo documento con los resultados de la encuesta de cada grupo.

81

Anexo 9.

Lectura

Antes de leer

- Observa el texto. ¿Cuántos personajes tiene esta lectura? ¿Cómo lo has sabido?
- Escucha el texto de la Lectura.

Amalia, Amalia y Emilia

Hay brujas morenas y brujas rubias. A veces es difícil comprobarlo, ya que en los relatos las brujas suelen aparecer mayores, con sus cabellos ya blancos. Además, casi siempre llevan la cabeza cubierta: pañoletas negras, extraños sombreros, gorros espantosos con cintas que se despliegan al viento...

Amalia

Amalia no es una jovencita, pero tampoco una vieja. Todavía su pelo largo y un poco rizado conserva su color. Aún no le ha llegado el momento de volverse blanco.

Pero, aunque parezca mentira, Amalia no es ni morena ni rubia. De niña, y vista por detrás, su cabeza parecía un gigantesco tomate bien maduro. Pero, con la edad, su cabello perdió algo de brillo y se hizo más áspero. Por eso en la actualidad parece, más o menos, una zanahoria.

Tal vez Amalia sea la bruja más pelirroja del mundo entero. Es difícil saberlo. Pero no hay duda de que es la bruja más pelirroja de Urbecualquiera y sus alrededores.

Y como buena pelirroja, la cara de Amalia y todo su cuerpo están llenos de graciosas pecas.

Las pecas parecen estar vivas. En invierno, con el frío, no se notan apenas. Están como dormidas, bien acurrucaditas. Pero en verano, con los calores de Urbecualquiera, las pecas se le despiertan, se llenan de color y parece que hasta bailan en los mofletes redondos de su cara.

A una bruja se la considera joven hasta que cumple los trescientos o cuatrocientos años, aproximadamente.

Amalia, hasta que cumplió los cuatrocientos treinta y dos años, se dedicó a corretear por el mundo. Quería conocerlo todo, hasta el más alejado y escondido rincón.

Pero ahora, con quinientos cincuenta años a sus espaldas, más o menos en la mitad de su vida, vive tranquila y feliz en una ciudad tan normal y corriente como Urbecualquiera. [...]

Emilia

Lo primero que conviene decir de Amalia es que no se llamaba Amalia. Su verdadero nombre era Zukumba-Sagora-Bonidirubambo. Tenía los mismos años que Amalia y había nacido en un país situado en plena África negra.

Era muy alta y muy delgada como todas las mujeres de su tribu. Y cuando sonreía, cosa que hacía a todas horas, sus dientes blancos brillaban como la luna llena en medio de la noche. [...]

Emilia

El cuerpo de Emilia parecía una pelota gigantesca, como esas de colores con las que se juega en la playa.

Todo en Emilia eran curvas, y sus medidas, se las tomases por donde se las tomases, siempre resultaban las mismas.

Media exactamente igual de alto que de ancho, de frente que de lado.

Le gustaba ponerse ropa de vistosos colores: azules como el mar, marrones como la arena del desierto, verdes como los bosques de pinos... por eso, a veces, parecía un globo terráqueo en movimiento.

Alfredo Gómez Cerdá, Amalia, Amalia y Emilia. Ed. SM.

Comprensión lectora

1 ¿De qué color es el pelo de Amalia ahora?

a) Rojo.
b) Naranja.
c) Blanco.

2 ¿Cómo podemos saber si una bruja es muy mayor?

a) Por su estatura.
b) Por el color de su pelo.
c) Por su forma de vestir.

3 Una bruja se considera joven hasta que cumple...

a) ... 300 o 400 años.
b) ... 400 o 500 años.
c) ... 500 o 600 años.

4 ¿Cómo era Amalia?

a) Muy alta y gorda.
b) Muy baja y delgada.
c) Muy alta y delgada.

5 ¿Cuántos años tiene Amalia?

a) Menos de 550 años.
b) Tiene 550 años.
c) Tiene más de 550 años.

6 ¿De qué color le gusta vestirse a Emilia?

a) De color negro.
b) De color gris.
c) De colores vistosos.

Anexo 10.



¿Qué he aprendido

Vocabulario

1 Escribe en tu cuaderno palabras de los siguientes campos semánticos:

- Animales salvajes:
- Asientos:
- Plantas:
- Calzado:

2 Indica el campo semántico de estos grupos de dibujos:

Gramática

3 Escribe los sujetos de las siguientes oraciones:

- ... participaron en la carrera.
- ... fuimos a la fiesta de disfraces.

4 Escribe en tu cuaderno predicados de cuatro palabras para estos sujetos:

- El bombero...
- Estos mensajes...
- La ola...
- Las carreras...

5 Copia las oraciones en tu cuaderno y subraya el sujeto y el predicado con diferentes colores. Después, escribe de nuevo cada oración cambiando de posición el sujeto.

- Las niñas y los niños han ido al teatro.
- La obra ha sido todo un éxito.
- Las marionetas parecían muy reales.

Ortografía

6 Completa en tu cuaderno las oraciones utilizando la coma y la y.

- Los meses del año son: ...
- Mis amigos del parque son: ...
- Las asignaturas que más me gustan son: ...

7 Copia y completa con mb o mp:

so...rilla co...ás ta...or sie...re
bo...illa e...ate bo...o ca...o

8 Escribe dos oraciones donde aparezcan palabras con mp y mb.

Dictado

Lee el texto para preparar el dictado y hazlo con buena letra.

Mi compañero Ambrosio y yo fuimos a pasear al paseo marítimo. Aunque estábamos en invierno, hacía muy buen tiempo. Nos entró hambre y compramos unas hamburguesas para comérmolas mientras mirábamos las impresionantes embarcaciones del puerto. De repente, empezamos a oír truenos y vimos relámpagos a lo lejos y aunque nos fuimos corriendo a casa, llegamos empapados.

¿Cómo he aprendido

1 Evalúa tu evolución en el desarrollo de estos apartados de la unidad. Copia un cuadro como este en tu cuaderno:

Campos semánticos			
Las instrucciones			
El sujeto y el predicado			
La coma. La m antes de p y b			
La fábula			

2 Copia en tu cuaderno el siguiente cuadro. Piensa y marca el emoticono más adecuado:

¿Cómo me he sentido?			
• Dando instrucciones para llegar a un lugar.			
• Leyendo la fábula ante mis compañeros y compañeras.			

3 Seguro que en esta unidad has aprendido muchas cosas. Revisa las actividades y trabajos que has realizado y anota en tu portfolio:

Tres cosas que me han gustado estudiar y aprender:

Me han servido para mejorar: No me ha gustado aprender:

Porque...

PORTFOLIO 4


Recuerda seleccionar el material de trabajo de esta unidad para tu portfolio.

enmiendaciones

Dispones de una versión imprimible de esta página en el **Portfolio** del banco de recursos.

enmiendaciones

Descubre y comparte en familia.



Primaria

Lengua 3



Lectura inicial

“LA TIERRA”



La Tierra es el planeta en el que vivimos.

La Tierra es uno de los planetas que componen el sistema solar. Asimismo, los demás componentes son Mercurio, Venus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno. Los planetas, al contrario que las estrellas, son cuerpos que no emiten luz propia pero sí rebotan la luz que les llega desde el Sol.

Por otro lado, se afirma que el volumen de la Tierra es más de un millón de veces menor al del Sol. En este sentido, el Sol se trata de una estrella enorme situada en el centro del sistema solar.

Al igual que los demás planetas del sistema solar, la Tierra orbita alrededor del Sol. Presenta dos movimientos principales: movimiento de rotación y movimiento de traslación.

El movimiento de traslación hace referencia a la vuelta completa de la Tierra alrededor del Sol. En realizar este movimiento se tardan 365 días, es decir, un año. Gracias a este movimiento, podemos presenciar en la Tierra las cuatro estaciones: invierno, primavera, verano y otoño.

Finalmente, el movimiento de rotación se refiere al movimiento de la Tierra sobre su propio eje. En realizar un giro completo se tarda 24 horas, es decir, un día. Con este movimiento se da lugar a los días y las noches.

Comprensión lectora

¡Demuestra que lo has entendido!

ACTIVIDADES



1. Responde a las siguientes preguntas:

¿Te ha resultado difícil comprender este texto?

¿Has leído alguna vez un texto parecido a este? ¿Dónde?

¿Qué tipos de textos conoces?

Señala cuál es la intención de este texto:

- a) Narrar un cuento.
- b) Describir un paisaje.
- c) Informar sobre un tema concreto.
- d) Transmitir una opinión sobre los movimientos de la Tierra.

Señala las partes en las que se divide el texto con diferentes colores.

¿Podrías reconocer de qué tipo de texto se trata? Rodea la respuesta correcta.

- a) Narrativo
- b) Descriptivo
- c) Expositivo
- d) Instructivo
- e) Dialogado

¿Por qué has elegido esa respuesta? Explica las razones que demuestran por qué se trata del tipo de texto que has elegido.



Un **texto expositivo** es aquel que expresa conceptos, ideas o hechos de forma objetiva. Es decir, que en esta clase de redacción no se reflejan sentimientos, opiniones, ideas o pensamientos de la persona que lo escribe.

Se usan para...

Los textos expositivos se usan para la divulgación de ideas con la intención de comunicar datos específicos referentes a diversos ámbitos.

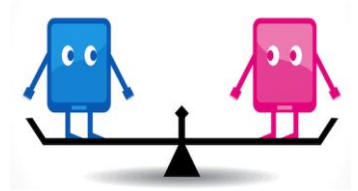
Los podemos encontrar en...

Los textos expositivos se pueden encontrar comúnmente en ámbitos escolares y académicos como puedes comprobar en tus libros. Se suele utilizar la tercera persona a la hora de exponer la información.

Los textos expositivos suelen seguir la siguiente **estructura**:

Introducción	→ Desarrollo	→ Conclusión
Se introduce el tema.	Base principal en la que se desarrolla la información.	Se concluyen las ideas finales brevemente.

Comparación de modelos



“LOS VOLCANES Y LOS TERREMOTOS”

Los volcanes y los terremotos son dos procesos geológicos que alteran la forma de la tierra por erosión.

Los volcanes están formados por chimeneas o fisuras en la corteza terrestre, a través de las cuales es expulsado el magma, a diferencia de los terremotos que son movimientos producidos en la corteza terrestre.

Por otra parte, los volcanes son producidos por la elevada temperatura que existe en el interior de la Tierra. En cambio, los terremotos son causados por la ruptura de rocas de la corteza terrestre.

“LOS TIBURONES”

Los tiburones pueden ser grandes **predadores** marinos con un esqueleto **cartilaginoso** y múltiples **agallas**. Las agallas están a los lados o debajo de la cabeza. Los tiburones tienen varias **hileras** de dientes en la boca.

Estos predadores pueden ser de varios tamaños, desde especies pequeñas de las profundidades marinas al “tiburón ballena”. Este tiburón es el mayor de los peces (se cree que puede tener una longitud de 18 metros) y se alimenta únicamente de **plancton**.

Algunos de los tiburones más grandes, en especial el tiburón blanco, son **homeotermos**, es decir, capaces de mantener su cuerpo más caliente que la temperatura del agua.

A pesar de ser considerados animales peligrosos, rara vez atacan a los humanos.

ACTIVIDADES



1. Lee los textos anteriores y responde a las siguientes preguntas:

¿Crees que los textos anteriores son expositivos? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

¿Presentan similitudes con el texto de la lectura inicial “La Tierra”?
¿Cuáles?

Tras toda la información recogida, rellena la siguiente tabla

Los textos expositivos...	
Sirven para...	
Pueden aparecer en...	
Su estructura es...	



ZONA DE EXPRESIÓN



Por grupos de 4-5 alumnos, buscad información en internet sobre vuestro animal favorito. Cada integrante del grupo buscará información sobre un tópico en concreto: de qué se alimenta, dónde habita, cómo es su aspecto, cuál es su origen, cómo se reproducen, etc.

Una vez recogida la información, debéis ponerla en común y crear una exposición. Puedes acompañarla de imágenes que ayuden a visualizar directamente los datos.

Finalmente, cuando estén los datos plasmados en la exposición, se representará oralmente ante vuestros compañeros y compañeras de clase.

Para la exposición oral, podéis tener en cuenta los siguientes consejos:

- ✓ Antes de realizar tu exposición, escribe previamente en un papel qué vas y decir y asegúrate de comprender y dominar el tema del que vas a hablar.
- ✓ Presenta el tema antes de pasar a ofrecer toda la información. Podéis decir vuestros nombres, sobre qué animal vais a hablar y qué información vais a transmitir.
- ✓ Utiliza bien la voz: intenta que te escuchen adecuadamente y habla de forma fluida y despacio.
- ✓ Refuerza la información con gestos, por ejemplo, señalando las imágenes en el caso que se añadan.
- ✓ Cuando acabes, agradece a tus compañeros y compañeras que hayan permanecido atentos.

Gramática



LOS SUSTANTIVOS

¿Conoces qué es un sustantivo?

Te damos una pista... ¡En el dibujo que aparece arriba, aparecen numerosos sustantivos!

Observa el dibujo y a continuación, escribe una definición propia para explicar qué es un sustantivo:

Cuando hablamos de sustantivo o nombre nos referimos a...

Las palabras que utilizamos para designar a las personas, los animales, las cosas, las plantas y los lugares.

Los nombres pueden ser de dos tipos:

- **Comunes:** sirven para designar a todas las personas, animales, plantas, cosas y lugares. Ejemplos: padre, cebra, árbol, cuaderno.
- **Propios:** sirven para identificar a las personas, animales, cosas y lugares y distinguirlos de los demás. Ejemplos: Rafael, Platero, Cádiz.

¡Recuerda!

La **primera** letra de los **nombres propios** se escribe siempre con **mayúsculas**.

Común:

Abejas



Propio:

Abeja
Maya



ACTIVIDADES

1. Rodea de rojo los sustantivos que aparezcan en este texto.

María se levanta temprano para ir al colegio. Todos los días desayuna un vaso de leche con galletas y prepara su mochila. Su madre la acompaña a clase en bicicleta y cuando llega lo primero que hace es saludar a sus compañeros y sentarse en su pupitre.

2. Escribe lo que sueles hacer los fines de semana en un pequeño texto y a continuación rodea los sustantivos que aparezcan en el escrito. Cuida la presentación, las faltas de ortografía y trata de escribir con buena letra.

3. Clasifica los siguientes sustantivos en comunes y propios.

María, gato, cebra, mesa, Valencia, reloj, lápiz, montaña, Cádiz, Paula.

Sustantivos comunes	Sustantivos propios

4. Vuelve al texto de “La Tierra” y subraya de azul los sustantivos comunes y de rojo los sustantivos propios.

5. Colorea los sustantivos.

Perro	Silla	Bailar	Bonito
Cuaderno	Cantar	Madrid	Correr
María	Inteligente	Mesa	Rafael



ZONA DE JUEGOS



¡Juego del STOP!

El docente propondrá temas como por ejemplo: ¿Qué podemos encontrar en una cocina? A continuación, los alumnos deberán escribir sustantivos que puedan aparecer en dicho lugar. El primer alumno que logre escribir 10 tendrá que decir ¡STOP! Y ningún otro compañero podrá seguir escribiendo. Se comprobará que las palabras que ha escrito son correctas y de serlo, ganará un punto. El alumno que llegue antes a 5 puntos ganará la partida.

Palabras encadenadas

Siguiendo el orden en el que están sentados los alumnos, el docente comenzará diciendo un sustantivo y el primer alumno tendrá que decir otro que empiece por la misma letra que acaba el que han dicho anteriormente. Por ejemplo: zapato → olla. Así sucesivamente irán interviniendo todos los estudiantes.

¡Ruleta de los sustantivos!

Uso de la pantalla digital: <https://wordwall.net/es/resource/4521200/ruleta-de-sustantivos>



Los alumnos deberán salir a la pizarra digital y girar la ruleta. Aparecerá una letra seguida de una definición y deberán adivinar de qué sustantivo se trata. Si el estudiante que se encuentre en la pizarra no lo sabe, podrá elegir qué compañero desea que lo ayude.

Léxico



LOS TECNICISMOS

Los **tecnicismos** son palabras con un **significado específico** que son empleadas en diferentes situaciones o actividades concretas.

Se utilizan para...

Los tecnicismos no se utilizan en el lenguaje que usamos en el día a día, sino que son **usados en el mundo profesional**.

Ejemplos: **software, inflación, patología...**

¿Alguna vez te has encontrado en una situación en la que estabas hablando con alguien y no comprendías qué te quería decir? Argumenta y explica al resto de compañeros cómo fue la situación y con quién.

1. Observa la siguiente imagen y responde a las preguntas:



- ¿Consideras que la mujer está entendiendo lo que le está diciendo el chico?
- ¿Cómo crees que se siente la chica?
- ¿El hombre está empleando un lenguaje adecuado con ella?
- Realiza una reflexión de 2-3 líneas sobre esta imagen y coméntala con el resto de tus compañeros.

2. Escribe los nombres de las siguientes profesiones y a continuación clasifica los siguientes tecnicismos según a la profesión que más correspondan. Si no conoces algún término, puedes buscarlo en el diccionario del aula.

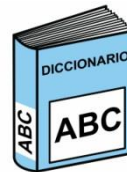


Bisturí, caballete, hoz, traqueotomía, trípode, horticultura, anestesia, diapositiva, espátula, estetoscopio, paleta, luminosidad, podadora, fertilizante, rodillo y disparador.

Profesión 1:	Profesión 2:	Profesión 3:	Profesión 4:



¡Usamos el diccionario!



En el texto leído con anterioridad “Los tiburones” aparecen palabras de color rojo oscuro. ¿Consideras que son tecnicismos? ¿Por qué?

A continuación, escribe en la columna derecha de la siguiente tabla dichas palabras y a la izquierda su definición. Consulta el diccionario para llegar a su significado.



ZONA DE DEBATE



Respetando el turno de palabra de los compañeros, debatiremos en común dichas cuestiones:

- ✚ ¿Cómo definirías qué es un tecnicismo?
- ✚ ¿En qué situaciones se podría emplear el uso de tecnicismos?
- ✚ ¿Podríamos utilizar tecnicismos cuando hablemos con cualquier persona?
- ✚ ¿Hablarías igual con un compañero de clase que con el profesor?
¿Por qué?
- ✚ ¿Consideras que un médico debe utilizar el mismo lenguaje cuando habla con un compañero de trabajo que cuando habla con un paciente? ¿Por qué?

Ortografía



USO DE LA COMA

Mis mejores amigos son:
Carlos, Juan, María, Paula y
David.

En la papelería compré
cartulinas lápices de
colores rotuladores gomas.

Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:

1. Observa los siguientes cuadros y comenta qué diferencia hay entre la oración de la izquierda y la derecha entre sí.

La **coma** indica una breve **pausa** en la lectura.

Se utiliza para...

- Separar las palabras que forman una serie.
- Delante de la última palabra de la serie se escribe una **y**.

DICTADO

Los alumnos se dividirán por parejas. El alumno "A" de cada pareja tendrá una hoja con unos fragmentos en los que se trabaja el uso de la coma del dictado, con vacíos intercalados; el alumno "B" dispondrá del texto complementario, es decir, tendrá los fragmentos del texto que le faltan al compañero y espacios en blanco donde éste tiene fragmentos. El alumno "A" dicta a su compañero y luego a la inversa para que ambos alumnos rellenen el fragmento al completo. Finalmente, corregirán los dictados a partir de la hoja del compañero.

ACTIVIDADES

1. Lee el siguiente texto y responde a las preguntas planteadas.

Ayer me fui a hacer la compra con Lola Manuel Luisa y Pedro.

Primero estuvimos en la frutería y compramos tomates lechugas judías verdes acelgas patatas y plátanos. Después Lola y Pedro se marcharon a la carnicería para comprar solomillo filetes de ternera y chuletas de cordero. Mientras tanto Lola Manuel y yo estuvimos en la pescadería. Compramos gambas mejillones pescadillas y boquerones.

- ¿Qué error observas en este texto?
- ¿Has podido leer con facilidad el texto?
- A continuación, escribe una breve reflexión sobre la importancia de utilizar comas, para qué sirven y qué pasaría si no las utilizáramos.

2. Copia y completa con al menos tres palabras las siguientes oraciones. Recuerda utilizar la coma y la y:

Mis comidas favoritas son...

... son los juegos que más me gustan practicar en la hora del recreo.

Lo que más me gusta hacer en mi tiempo libre es...

3. Copia en tu cuaderno el texto de la actividad 1 poniendo las comas necesarias en el lugar correcto.

4. Escribe tu rutina diaria teniendo en cuenta el uso de las comas.

Por la mañana, antes de ir al colegio...

Por la tarde, cuando termino de comer...

Por la noche, antes de ir a dormir...

5. Observa los elementos que había dentro de un cajón del aula y después completa la oración.



En el cajón había...

¡Trabajamos en equipo!



6. Los alumnos se dividirán en grupos de 4-5. Cada uno de los grupos deberá pensar una situación real que se pueda observar en su entorno cotidiano en el que ejemplifiquen la importancia del uso de la coma. Una vez pensada la situación, se expondrán ante el resto de compañeros.

Ejemplo:

- ¿Jugamos hoy al fútbol?
- No hace mal tiempo
- No, hace mal tiempo.

Tarea final

Estamos llegando al final de la unidad...

¡Enhorabuena!



ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN

1. Rellena los huecos con las palabras que correspondan en el siguiente texto expositivo y léelo con atención.

Infantiles	Uso	Divertido
Minutos	Series	Juego



Un niño, de entre cuatro y doce años, ve una media de 140 _____ de televisión a diario, según la empresa de medición de audiencias Sofres.

Asimismo, podemos destacar que los operadores no producen prácticamente programas para niños exceptuando algunos canales específicos u franjas horarias. Por ello, significa que ante la ausencia de contenidos _____, lo que suelen ver es lo mismo que los adultos: deportes, novelas dramáticas, programas de debate, _____, etc. Entre dicho contenido, destacan parejas peleándose, infidelidades, reproches, insultos... Es una locura.

Los niños se enfrentan a contenidos inadecuados que pueden influir negativamente en su desarrollo. Es por esta misma razón por la que destacamos que su _____ debe ser moderado y teniendo en cuenta qué vemos. No obstante, si eres un niño no debes olvidar que el _____ en la calle y acompañado de tus iguales, es mucho más _____ y sano.

2. ¿Sabes por qué se producen los días y las noches? Busca información en internet sobre dicho fenómeno y escribe tu propia exposición. Para comenzar, rellena la siguiente tabla y organiza la información.



¿Cómo titulamos a nuestro texto expositivo?	
¿La tierra gira alrededor del Sol o al revés?	
¿Qué dos movimientos realiza la Tierra?	
¿Cuánto duran cada uno de ellos?	
¿A qué dan lugar esos dos movimientos?	
¿Cómo se producen los días y las noches?	
¿Qué ocurriría si la Tierra no realizara esos dos movimientos?	

A continuación, escribe una breve exposición con la información encontrada:

Introducción

Desarrollo

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Conclusión

Repaso de la unidad

Gramática

1. Busca los siguientes sustantivos en la sopa de letras y clasifícalos en comunes y propios.

Z V D N S B C C D S S S X S
I D X I N K K S N D Y M C N
Z C D O G B J M Q W H E K E
R U U N I V M A A Y S M X J
U M V T B U B Y M A R Í A R
J K E P F Y U O Y C D U N O
V N Y L U O X B O L O G B H
C R U Q U E S O K G S J D Q
U B C Z H X Z R C N I S Q N
P L A T O B S I L L A U Y F
A W H C Á D I Z L A U R A A
P R K V O H K A E K M B C D
B M A N Z A N A A D U V R J
U S V A L E N C I A V U H W

www.educima.com

Cádiz	Laura
María	Valencia
manzana	plato
queso	silla

Sustantivos comunes	Sustantivos propios

Léxico

2. Trata de explicar con tus palabras qué es un tecnicismo y a continuación añade tres ejemplos.

Los tecnicismos son

Ejemplos: _____

3. Crea una situación a partir de la siguiente viñeta en la que el chico utilice tecnicismos y por ello, la chica no comprenda con claridad qué le quiere decir.



Ortografía

4. Escribe un texto en tu cuaderno en el que redactes todos los elementos que aparecen en esta habitación. Recuerda hacer uso de la coma, escribir con buena letra y cuidar tu presentación.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 12.

SECUENCIA DIDÁCTICA

1. JUSTIFICACIÓN

El área de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Primaria es fundamental para que los niños desarrollen las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Bien es verdad que dichas destrezas se trabajan en todas las áreas del currículo, pero tienen mayor peso en las áreas lingüísticas. A través de esta unidad intentamos que los alumnos trabajen dichas destrezas para lograr una buena competencia comunicativa y sean capaces de desenvolverse con soltura ante las distintas situaciones que se planteen.

En esta unidad trabajaremos contenidos gramaticales, ortográficos y relacionados con el léxico. Por un lado, se trabaja la oralidad a través de exposiciones, debates y puestas en común. Se intenta que los alumnos desarrollen un aprendizaje eficaz y significativo teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada uno. También fomentamos el hábito lector a través de la lectura de textos e indagación en internet u otras fuentes para la búsqueda de información.

Como contenidos gramaticales destaca el conocimiento del sustantivo. Igualmente, para trabajar la ortografía centraremos el interés en el uso correcto de la coma y finalmente, dentro del léxico abordaremos los tecnicismos debido a que es un aspecto que está presente en el entorno que nos rodea.

Por consiguiente, podemos destacar que el mayor peso recae en la escritura ya que la finalidad con la que se lleva a cabo esta unidad es conseguir que los alumnos redacten su propio texto expositivo. Es por ello, por lo que se realizan distintas actividades con andamiaje y sin él hasta lograr que los estudiantes redacten dicha producción final.

La unidad se llevará a cabo en el segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente en el 3º curso. Asimismo, podemos añadir que el aula está compuesta por 25 alumnos de carácter mixto.

El colegio donde se encuentra se llama “CEIP Tartessos”. Se trata de un centro de carácter público ubicado en la zona Este del municipio de Jerez de la Frontera (Cádiz). Es una zona de carácter urbano bastante poblada, lo que implica una alta demanda de plazas escolares. Por esta misma razón, la ratio en el centro está en 25 alumnos por aula y en algunas ocasiones, se supera dicha cifra. El centro ofrece la posibilidad de matriculación en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. Del mismo modo, cuenta con una oferta de dos líneas, a excepción del tercer ciclo, que cuenta con tres clases de cada curso. El centro cuenta con un espacio físico bastante amplio. Los alumnos de Educación Primaria están situados en un edificio y los de Educación Infantil en otro. Las zonas de recreo también se encuentran divididas y adaptadas al nivel y edad de los alumnos. También cuenta con aulas y docentes especialistas en Educación Especial.

Los padres y madres están organizados a través del A.M.P.A. En dicha asociación, los padres tienen un buen vínculo con la escuela y participan activamente en las numerosas actividades que se realizan. Esto hace que la formación de sus hijos e hijas sea favorable ya que están al corriente de la vida dentro del centro en todo momento. Asimismo, el nivel sociocultural y económico de dichas familias es medio. No obstante, responden a las demandas planteadas por el colegio de manera correcta y esto ayuda a que la formación de sus hijos sea próspera.

2. ELEMENTOS QUE COMPONEN LA UNIDAD DIDÁCTICA

2.1. OBJETIVOS DE ETAPA

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

2.2. OBJETIVOS DE MATERIA

O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo.

O.LCL.3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos.

O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.

O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.

O.LCL.6. Aprender a utilizar todos los medios a su alcance, incluida las nuevas tecnologías, para obtener e interpretar la información oral y escrita, ajustándola a distintas situaciones de aprendizaje.

2.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

1. Identificar los textos expositivos.
2. Conocer las características de los textos expositivos.
3. Comprender el sentido global de un texto.
4. Conocer el sustantivo y sus tipos.
5. Saber identificar los tecnicismos.
6. Adaptar nuestro lenguaje a la situación comunicativa que se plantee.
7. Hacer un uso correcto de la coma.
8. Aplicar normas gramaticales y ortográficas sencillas a la hora de escribir un texto.
9. Cuidar la caligrafía, orden y presentación a la hora de escribir un texto.
10. Desarrollar la expresión oral, ya sea en debates, puestas en común o preguntas de clase.
11. Mostrar una actitud activa y participativa en las actividades y juegos propuestos en la unidad.

2.4. COMPETENCIAS CLAVE

Comunicación lingüística (CCL)	Esta competencia se trabaja a lo largo de toda la unidad ya que los alumnos realizan sus propias producciones, leen, realizan dictados, escriben, etc. Se requiere por tanto el uso del lenguaje tanto oral como escrito como medio de comunicación. En este sentido, se requiere fomentar una comunicación apropiada dependiendo de la variedad de situaciones en las que nos encontremos.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	No se trabaja.
Competencia digital (CD)	Esta competencia se trabaja debido a que se realizan actividades dinámicas y de búsqueda de información, utilizando las nuevas tecnologías como soporte.
Aprender a aprender (CPAA)	Esta competencia se trabaja de forma implícita durante toda la unidad ya que los discentes aprenden contenidos que pueden ser trasladados a situaciones de su vida cotidiana. Es por ello, que el aprendizaje

	se desarrolla a partir de sus concepciones previas y experiencia.
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Esta competencia se trabaja a la hora de crear situaciones reales de comunicación en las que debe predominar el respeto a las distintas opiniones y turno de palabra, permanecer atentos, cumplir las normas de aula y adoptar un comportamiento óptimo en el aula.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)	Esta competencia se trabaja a la hora de realizar actividades de producción en las que los alumnos fomentan su creatividad e imaginación para llegar a elaborar un buen trabajo final.
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	No se trabaja.

2.5. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar.

1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente: asambleas, conversaciones y diálogos reales o simulados así como coloquios sobre temas escolares.

1.2. Expresión, interpretación y diferenciación de mensajes verbales y no verbales. Utilización de estrategias de comprensión de mensajes orales: atención, retención, anticipación del contenido y de la situación mediante el contexto, identificación de las ideas principales y secundarias, intención del hablante, formulación de hipótesis sobre significado, contenido y contexto a partir del análisis de elementos significativos lingüísticos y paralingüísticos (modulación y tono de la voz, gestualidad, lenguaje corporal y postural).

1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escuchar atentamente, mirar al interlocutor, respetar las intervenciones y normas de cortesía, sentimientos y experiencias de los demás.

1.4. Expresión y reproducción de textos orales literarios y no literarios: narrativos (situaciones o experiencias personales, anécdotas, chistes, cuentos, trabalenguas, relatos de acontecimientos), descriptivos (descripciones de personas, animales, objetos, lugares, imágenes, etc.), expositivos (formulación de preguntas para entrevistas, definición de conceptos, presentaciones de temas trabajados en clase); instructivos (reglas de juegos, instrucciones para realizar trabajos, para orientarse en un plano, de funcionamiento de

aparatos, así como para resolver problemas); argumentativos (discusiones, debates, asambleas); predictivos, etc.

Bloque 2: Comunicación escrita: leer.

2.1. Lectura de textos en distintos soportes (impresos, digitales y multimodales) tanto en el ámbito escolar como social. Lectura en silencio y en voz alta con pronunciación correcta y entonación y ritmo adecuados, en función de los signos de puntuación.

2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.

2.4 Estrategias para la comprensión lectora de textos: aplicación de los elementos básicos de los textos narrativos, descriptivos y expositivos para la comprensión e interpretación de los mismos.

2.9. Utilización de herramientas de búsqueda y visualización digital en dispositivos de las TIC para localizar y tratar la información de manera responsable haciendo uso de webs acordes a su edad.

Bloque 3: Comunicación escrita: escribir.

3.1. Escritura y reescritura individual o colectiva de textos creativos, copiados o dictados, con diferentes intenciones tanto del ámbito escolar como social con una caligrafía, orden y limpieza adecuados y con un vocabulario en consonancia con el nivel educativo. Plan de escritura.

3.5. Revisión de un texto para mejorarlo con la colaboración de los compañeros y compañeras y teniendo en cuenta la ayuda guías textuales (organizadores lógicos).

3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación.

Bloque 4: Conocimiento de la lengua.

4.1. La palabra. Reconocimiento homonimia, polisemia, familias léxicas, palabras primitivas y derivadas, prefijos y sufijos. El nombre y sus clases. Artículos. Adjetivos determinativos y calificativos. Pronombres personales. Verbo: conjugación regular del indicativo, formas no personales, raíces y desinencias verbales. La concordancia en persona, género y número. Reglas para la formación de comparativos y superlativos.

4.6 Ortografía: utilización de las reglas de ortografía en las propias producciones. Reglas generales de acentuación.

2.6. ELEMENTOS TRANSVERSALES

¿Cuáles son?	¿Cómo los trabajamos?
Fomentar un uso responsable de las TIC	Este elemento lo trabajamos en la tarea final de la unidad. Los alumnos deben leer y rellenar huecos en un texto expositivo que centra su idea principal en fomentar

	un uso responsable de las tecnologías. De esta forma, los alumnos podrán leer y reflexionar sobre el tema para tomar conciencia acerca del juego en la calle en lugar de pasar muchas horas delante de la televisión.
Desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor	Este elemento lo trabajamos en la actividad de producción final en la que los alumnos deberán crear su propio texto expositivo a partir de un tema que les guste. A través de esta actividad se fomentarán aptitudes como la creatividad, autonomía personal, iniciativa, etc.
Comprensión lectora	Este elemento se trabaja a lo largo de toda la unidad mediante la lectura de varios textos expositivos y sus posteriores actividades. Pretendemos que los discentes interioricen la lectura con soltura, además de ser capaces de comprender lo que leen. Es importante que sepan identificar la información relevante del escrito para sacar el tema principal.
Expresión oral	Este elemento se trabaja a través de debates, puestas en común y exposiciones en la que los alumnos deberán argumentar sus opiniones, reflexionar por sí mismos y dar a conocer su punto de vista a sus iguales mediante un diálogo ordenado y correcto.
Expresión escrita	Este elemento se trabaja a lo largo de toda la unidad mediante la realización de actividades. Sin embargo, recae mayor peso en la producción final en la que los discentes deberán elaborar su propio texto expositivo.

2.7. METODOLOGÍA. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

En esta unidad didáctica se emplea una metodología diversa ya que se realizan actividades tradicionales siguiendo el libro de texto y del mismo modo, también se utiliza la pantalla digital y las nuevas tecnologías para realizar juegos, buscar información, etc. además, se realizan actividades tanto orales como escritas para fomentar el uso contextualizado de la lengua.

En todo momento se intenta que los alumnos adopten un rol activo, por lo que realizamos actividades de comprensión e indagación autónoma. Es fundamental que los discentes piensen y reflexionen por sí mismos. Este caso puede llevar a la equivocación,

sin embargo, deben entender los errores como oportunidades para aprender y no como algo que deba ser castigado.

En esta unidad se intenta que la actitud del docente sirva como guía y no como un único transmisor de conocimientos debido a que evitamos de esta forma un aprendizaje memorístico y mecánico.

Finalmente, es oportuno destacar que se le da mucha importancia al trabajo cooperativo. Hay diversas actividades en la que los discentes podrán trabajar por equipos o parejas, además de las asambleas y los debates que se realizan de forma conjunta con toda la clase. Así conseguimos un trabajo en equipo entre iguales con el objetivo de fomentar la relación entre ellos, confianza y sobre todo, respeto ante las diversas opiniones.

Las sesiones planteadas son las siguientes:

✚ **Sesión 1:** Para dar comienzo a la unidad, los alumnos leerán el texto inicial “La Tierra”. Se leerá dos veces: una primera vez en silencio e individual y seguidamente, se realizará en voz alta y participarán la mayoría de alumnos. Una vez leído el texto, los alumnos realizarán las actividades de comprensión lectora propuestas.

✚ **Sesión 2:** Tras acercar a los alumnos al texto expositivo con la lectura inicial, daremos paso a su explicación. Para empezar, comentaremos en voz alta las respuestas de los alumnos en las actividades de comprensión. Se realizarán preguntas como por ejemplo:

- ¿Qué tipo de texto es la lectura inicial?
- ¿En qué os basáis para argumentar eso?

Una vez que conocemos las concepciones previas de los alumnos, leeremos el cuadro explicativo referente a los textos expositivos y realizaremos una ronda de preguntas para aquellos discentes que tengan alguna duda. Una vez que los alumnos han comprendido qué son los textos expositivos y para qué se usan, realizarán la lectura de los dos textos propuestos en la comparación de modelos. En este sentido, tendrán más ejemplos de textos expositivos para interiorizar en mayor medida la información. Seguiremos el mismo mecanismo que en la lectura del texto inicial: primero se leerán en silencio y posteriormente, en voz alta de forma conjunta. Una vez realizado, los discentes elaborarán en su cuaderno las actividades propuestas para esta comparación de modelos.

✚ **Sesión 3:** En esta sesión, los alumnos deberán buscar información en internet sobre su animal favorito. Se realizará por grupos y cada alumno indagará sobre un tópico en concreto. Una vez recogidos los datos, elaborarán una exposición y la representarán de forma oral al resto de compañeros. Podrán apoyarse de imágenes, cartulinas o cualquier otro tipo de soporte que consideren oportunos para llevar a cabo su exposición.

✚ **Sesión 4:** Trabajaremos el contenido gramatical de los sustantivos. En primer lugar, los alumnos deberán escribir una definición propia sobre qué piensan ellos que es un sustantivo. A continuación, esas definiciones se pondrán en común y seguidamente, leeremos en voz alta la definición y los tipos de sustantivos. En el aula se realizarán preguntas para asegurarnos de la comprensión por parte de los discentes:

- ¿Alguien podría decirme un ejemplo de un sustantivo común? ¿Y propio?

Una vez establecida la puesta en común, realizaremos las actividades propuestas para dicho contenido. Finalmente, para reforzar el contenido referente a los sustantivos, realizaremos una serie de juegos en el aula. A través de estas actividades dinámicas, fomentamos la motivación en los alumnos. Además, en el tercer juego propuesto, utilizaremos las nuevas tecnologías como soporte teniendo en cuenta que actividades de estas características son atractivas y captan la atención de los estudiantes dando lugar a resultados favorables.

✚ **Sesión 5:** En esta sesión, trataremos los tecnicismos. Para comenzar, explicaremos de forma conjunta a qué nos referimos y dónde se pueden encontrar dichas palabras. Para continuar, comentaremos en voz alta si alguien se ha encontrado en una situación en la que no comprendía qué le quería decir la persona con la que dialogaba. A raíz de ese debate, los alumnos deberán realizar las actividades propuestas referentes a dicho contenido. A continuación, los discentes deberán realizar una actividad que implica el uso del diccionario para buscar la definición de ciertas palabras técnicas que aparecen en los textos previamente leídos.

Finalmente, realizaremos un debate en común en la que se tratarán las preguntas que aparecen en el libro. A través de ellas, observaremos si los alumnos han comprendido el contenido.


✚ **Sesión 6:** Para dar comienzo a la sesión, los alumnos realizarán la primera pregunta del libro en la que aparecen dos frases, una con comas y la otra no. A continuación, los alumnos deberán escribir qué diferencia hay entre ellas. Una vez realizada la actividad, explicaremos para que se utilizan las comas y seguidamente, realizaremos un dictado. No será un dictado tradicional, sino que se realizará por parejas. Una vez terminado el dictado, realizaremos las actividades propuestas por el libro de texto en cuanto al contenido de la coma y finalmente, realizaremos una actividad grupal en la que deberán pensar una situación real en la que se ejemplifique el uso de la coma. Una vez planteada la situación, se presentará al resto de compañeros.

✚ **Sesión 7:** En esta sesión, los alumnos deberán redactar su propio texto expositivo. Para ello, comenzaremos con actividades con andamiaje para facilitar dicha producción. Por esta razón, en esta actividad los alumnos deberán

completar huecos con distintas palabras donde mejor corresponda en un texto expositivo.

A continuación, redactarán su propia producción con guía. En primer lugar deberán rellenar una tabla con una serie de preguntas para organizar la información sobre la que va a tratar su texto. Una vez rellena, deberán escribir una exposición teniendo como modelo sus diferentes partes (introducción, desarrollo y conclusión).

Como actividad final y sin andamiaje, los alumnos deberán escribir su propia exposición sobre un tema que les guste. Una vez realizada la actividad, deberán leer sus producciones en voz alta al resto de compañeros de la clase.

 **Sesión 8:** En esta sesión final, se llevarán a cabo actividades de repaso sobre los diferentes contenidos tratados: sustantivos, uso de la coma y tecnicismos. De esta forma, los alumnos asentarán los conocimientos adquiridos durante la unidad.

2.8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En esta unidad se intentan recoger acciones educativas que den solución a las necesidades educativas de aquellos alumnos que lo necesiten. Para ello, fomentamos que en todo momento el alumnado se encuentre incluido en las actividades que se realizan en el aula. Asimismo, si alguno de los discentes necesitara ayuda, se propondrían actividades de ampliación o refuerzo dependiendo de las circunstancias.

Por otro lado, podemos destacar que a través de las actividades cooperativas, los alumnos pueden ayudarse entre ellos y enriquecer las concepciones individuales gracias a la retroalimentación del resto de integrantes del grupo. Este aspecto resulta muy favorecedor para lograr un aprendizaje más significativo. Del mismo modo, en las actividades individuales, podrá presentarse la situación de que determinados alumnos terminen antes que el resto. En este caso, el docente tomará medidas de atención a la diversidad y dará la opción de que dichos alumnos tengan la posibilidad de ayudar a sus compañeros. Para ello, a la hora de formar a los grupos de trabajo, se tendrá en cuenta la diversidad y se intentarán hacer grupos heterogéneos en los que tengan lugar alumnos con altas capacidades y aquellos que presenten mayores dificultades. De esta manera, se podrán ayudar entre ellos para lograr una buena adquisición de los contenidos.

A modo de conclusión, cabe destacar que estas medidas evitan una segregación del alumnado y fomenta la inclusión de todos los discentes en el aula. Por ello, la atención a la diversidad no contempla la posibilidad de trasladar de aula a aquellos niños con dificultades, sino que se intenta adaptar la metodología y contenidos para llegar de forma igualitaria a todos los estudiantes.

2.9. INTERDISCIPLINARIEDAD








En esta unidad se trabaja completamente el área de Lengua Castellana y Literatura aunque destacan otras tres disciplinas que se trabajan de forma indirecta. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

- **Área de Ciencias de la Naturaleza:** esta disciplina se trabaja debido a que en el texto inicial los alumnos deberán de leer un texto que trata contenidos procedentes de dicha materia. El mismo caso se observa en la segunda actividad de producción, en la que los estudiantes deberán buscar información sobre el fenómeno que se produce para que se den los días y las noches.
- **Área de Ciencias Sociales:** al igual que acabamos de mencionar, esta disciplina se trabaja indirectamente debido a que los alumnos deberán leer un texto en el que hablamos de los volcanes y terremotos. Las formas del relieve al igual que los fenómenos naturales y artificiales son contenidos de dicha materia y por lo tanto, tiene presencia en nuestra unidad.
- **Área de Valores Sociales y Cívicos:** esta disciplina se trabaja a través de las actividades grupales debido a que los alumnos deberán fomentar actitudes favorables en las que destaquen el respeto, compañerismo y educación. Igualmente, en el texto dentro de las actividades de producción, se trata el uso responsable de las nuevas tecnologías y el fomento del juego en la calle. Por ello, podemos destacar que también trabajamos valores y actitudes favorables para los alumnos que tendrían lugar dentro de los contenidos de dicha área.

2.10. RECURSOS MATERIALES

En esta unidad didáctica se hace uso de recursos para conseguir así actividades más lúdicas y dinámicas. Destacamos así el uso de las nuevas tecnologías como soporte para búsqueda de información y para la realización de juegos virtuales y el diccionario del aula.

Como recursos principales podríamos destacar los siguientes:

-  Cuaderno de clase para la realización de actividades.
-  Lápices de colores.
-  Lápiz y goma.
-  Pizarra digital y altavoces.
-  Ordenadores para la búsqueda de información.
-  Diccionario de aula.
-  Libro de texto.

2.11. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO.

Esta unidad se llevará a cabo durante el mes de mayo. Está programada para que tenga una duración de 15 días. Asimismo, se llevará a cabo los lunes, martes, miércoles y viernes debido a que son los días en los que se trabaja el área de Lengua Castellana según el calendario académico.

MAYO 2021						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3 Sesión 1	4 Sesión 2	5 Sesión 3	6	7 Sesión 3	8	9
10 Sesión 4	11 Sesión 4	12 Sesión 5	13	14 Sesión 5	15	16
17 Sesión 6	18 Sesión 6	19 Sesión 7	20	21 Sesión 7	22	23
24 Sesión 7	25 Sesión 7	26 Sesión 8	27	28	29	30
31						

Asimismo, en cuanto a la organización de los alumnos en clase, podemos destacar que durante toda la unidad didáctica los discentes trabajarán en el aula exceptuando algunas actividades que será necesario ir al aula de informática.

Por consiguiente, podemos destacar que la distribución de los alumnos en el aula será en forma de “U” para mejorar la interacción entre iguales y con el profesor. No obstante, cabe destacar que como bien se menciona en algunas actividades propuestas en la unidad, los alumnos trabajarán por equipos o parejas. Gracias a esta organización, rompemos con la estructura tradicional de situarlos de forma individual y mirando al frente. Es por ello, que a través de esta organización los alumnos podrán mantener el contacto visual con los demás compañeros y el docente, lo cual facilita la ayuda y cooperación conjunta garantizando así un aprendizaje más significativo.

Sesiones	Tiempo	Días	Espacio
1	45 minutos	1	Aula ordinaria
2	45 minutos	1	Aula ordinaria
3	90 minutos	2	Aula de informática
4	90 minutos	2	Aula ordinaria
5	90 minutos	2	Aula ordinaria
6	90 minutos	2	Aula ordinaria
7	180 minutos	4	Aula de informática
8	45 minutos	1	Aula ordinaria

2.12. EVALUACIÓN

La evaluación que llevaremos a cabo durante toda la unidad será una evaluación continua. Con ello nos referimos a que no todo el peso recaerá en un examen final, sino que se valorarán distintos factores para determinar la calificación final. Sin embargo, podemos destacar que la producción final en la que los alumnos deberán elaborar su propio texto expositivo tendrá mucho peso debido a que es uno de los objetivos

principales de nuestra unidad. No obstante, dichos factores se desglosan de la siguiente forma:

Trabajo en el aula.	50 %
Participación en el aula.	10 %
Realización de actividades propuestas.	20 %
Anotaciones en el cuaderno del docente.	10 %
Comportamiento y actitud.	10 %
Producción escrita final.	50 %

2.12.1. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

En primer lugar, cabe destacar que tal y como hemos mencionado, mucho peso de la calificación final recae en la producción escrita final, sin embargo, no en su totalidad. Además de dicha exposición, se tienen en cuenta otros factores como la participación, la realización de actividades, anotaciones en el cuaderno del docente y finalmente, el comportamiento y la actitud. El docente irá realizando anotaciones en el cuaderno de clase para luego hacer memoria de momentos en los que cierto alumno haya intervenido en el aula positivamente o por el contrario, de forma negativa. En este sentido, utilizaremos como instrumento de evaluación el cuaderno del docente. Asimismo, para evaluar los otros factores mencionados dentro del trabajo del alumno en el aula, se utilizará la observación directa e igualmente, las anotaciones del profesor.

Por otro lado, como técnica de evaluación realizaremos una prueba escrita, en este caso se trata de la actividad de producción final en la que los alumnos deberán elaborar su propia exposición. Para evaluar dicha prueba, utilizaremos a modo de instrumento una rúbrica:

ÍTEMS	1	2	3	4
Tema	El alumno desarrolla un tema poco adecuado para la tipología textual seleccionada y no identifica de forma clara la idea principal	El alumno desarrolla un tema poco adecuado para la tipología textual seleccionada pero muestra cual es la idea principal del texto de forma clara.	El alumno desarrolla un tema adecuado para la tipología textual seleccionada pero no identifica de forma clara la idea principal	El alumno desarrolla un tema adecuado para la tipología textual seleccionada y muestra cual es la idea principal del texto de forma clara.
Estructura del texto	El alumno no organiza la exposición siguiendo la estructura adecuada	El alumno organiza la exposición siguiendo la estructura de dicha tipología	El alumno organiza la exposición siguiendo la estructura de dicha tipología	El alumno organiza claramente la exposición siguiendo la estructura de

	(introducción, desarrollo y conclusión)	exceptuando la introducción que no se distingue.	exceptuando la conclusión que no se distingue.	dicha tipología.
Ortografía	El alumno presenta 10 o más errores de ortografía.	El alumno presenta entre 7 y 9 errores de ortografía.	El alumno presenta entre 4 y 6 errores de ortografía.	El alumno presenta entre 0 y 3 errores de ortografía.
Redacción	El alumno no escribe oraciones ordenadas y además, no se relacionan entre sí mediante el uso de conectores.	El alumno escribe oraciones ordenadas pero no se relacionan entre sí mediante el uso de conectores.	El alumno escribe oraciones ordenadas y relacionadas mediante el uso de conectores pero no se distinguen las partes de la estructura del texto.	El alumno escribe oraciones ordenadas y relacionadas mediante el uso de conectores. Además se distingue claramente las distintas partes de la estructura del texto.
Vocabulario	El alumno utiliza un vocabulario repetitivo y no incorpora palabras nuevas del vocabulario.	El alumno incorpora palabras nuevas pero de forma descontextualizada y realiza repeticiones en varias ocasiones.	El alumno incorpora palabras nuevas contextualizadas y realiza pocas repeticiones.	El alumno incorpora palabras nuevas contextualizadas y no realiza repeticiones léxicas.
Presentación	El texto tiene manchas y borrones. La letra es ilegible y no muestra interés por realizarlo correctamente.	El texto tiene manchas y borrones pero la letra se lee correctamente. Muestra que lo ha realizado con el mínimo esfuerzo.	El alumno pone interés en realizarlo correctamente. La letra es legible y no contiene manchas ni borrones.	El alumno intenta realizarlo lo mejor posible. La presentación es excelente. Contiene buena letra y destaca la limpieza y el orden.

Asimismo, para las actividades de carácter oral (debates, puestas en común, exposiciones, etc.) se utilizará la siguiente rubrica a modo de instrumento de evaluación:

ÍTEMS	1	2	3	4
Exposición	El alumno se muestra inseguro, titubea, mira el suelo y pierde el hilo del discurso mientras habla.	El alumno se muestra nervioso, titubea en varias ocasiones y no mira a los compañeros. Sin embargo el discurso es coherente y adecuado.	El alumno muestra una actitud segura. Titubea en pocas ocasiones pero no suele mirar al resto de compañeros. El discurso es fluido, coherente y adecuado.	El alumno se muestra seguro de sí mismo, lleva a cabo una exposición fluida sin titubeos ni balbuceos y mira al resto de compañeros.
Pronunciación	El alumno tiene dificultades para pronunciar algunas palabras. No corrige sus errores y es difícil comprender el discurso completamente.	El alumno tiene dificultades para pronunciar algunas palabras. Se toma un tiempo y lo intenta, en la mayoría de ocasiones, sin éxito.	El alumno tiene dificultad para pronunciar correctamente todas las palabras. Se toma un tiempo, piensa y finalmente, logra pronunciar correctamente.	El alumno pronuncia correctamente todas las palabras, por lo que resulta fácil seguir el discurso y entenderlo.
Vocabulario	El alumno emplea un vocabulario pobre, repetitivo y poco coherente teniendo en cuenta el contexto del discurso.	El alumno emplea un vocabulario repetitivo y poco variado pero coherente teniendo en cuenta el contexto del discurso.	El alumno emplea un vocabulario adecuado teniendo en cuenta el contexto del discurso.	El alumno emplea un vocabulario variado, adecuado y rico. La concordancia con el contexto del discurso es excelente.
Turno de palabra	El alumno no respeta el turno de palabra de los compañeros.	El alumno respeta el turno de palabra de los compañeros pero interrumpe cuando considera oportuno, sea su turno o no.	El alumno respeta el turno de palabra de los compañeros pero muestra una actitud inquieta e impaciente mientras espera el suyo.	El alumno respeta el turno de palabra de los compañeros y espera paciente el suyo.

Por consiguiente, podemos destacar que también valoraremos el comportamiento de los alumnos en clase en función de la siguiente lista de verificación:

INDICADORES		SÍ	NO
Alumno "X":	Se muestra activo.		
	Participa en clase.		
	Muestra interés por aprender los contenidos tratados en la unidad.		
	Muestra una actitud de respeto hacia sus compañeros.		
	Trabaja correctamente en grupo y con compañerismo.		
	Ayuda de manera eficaz a sus compañeros cuando lo necesitan.		
	Respeto el turno de palabra en clase y las distintas opiniones de sus iguales.		
	Realiza las actividades de aula con interés e implicación.		

2.12.2. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

STD.1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos

STD 1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.

STD 1.4. Aplica las normas sociocomunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.

STD 2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales

STD 3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación

STD 3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.

STD.5.1. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje.

STD 5.2. Utiliza el diccionario de forma habitual en su trabajo escolar.

STD.4.1. Muestra una actitud de escucha activa.

STD 4.3. Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global, (léxico, locuciones.

STD.6.1 Identifica el tema del texto

STD 6.2. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto.

STD 6.3. Resume un texto distinguiendo las ideas principales y las secundarias.

STD 9.3. Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.

STD.13.1. Lee en silencio con la velocidad adecuada textos de diferente complejidad.

STD.13.2. Realiza lecturas en silencio resumiendo con brevemente los textos leídos.

STD.18.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.

STD.24.1. Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, correos electrónicos, etc. imitando textos modelo.

STD.24.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.

STD.25.2. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas.

STD.25.3. Reproduce textos dictados con corrección.

STD.26.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc. Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata. Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos. Reescribe el texto.

STD.30.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal.

STD.34.3. Conoce las normas ortográficas y las aplica en sus producciones escritas.